

Sprachliche Bildung in allen Fächern gehört zu den Kernaufgaben der Grund- und weiterführenden Schulen. Unterschiede in den sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler erfordern einen Unterricht, der sich neben der fachlichen Vermittlung zugleich sprachsensibel verhält. Dies wiederum verlangt von den Lehrpersonen entsprechende Konzepte, mit denen sie den sprachlichen Herausforderungen ihrer Schülerinnen und Schüler konstruktiv begegnen können.

Die Handreichung richtet sich deshalb an Dozentinnen und Dozenten aller Fächer in der Hochschullehre und in der Lehrerfortbildung sowie an Lehrerinnen und Lehrer, die sich im Selbststudium zu Fragen der sprachlichen Bildung weiterqualifizieren möchten. Neben einem theoretischen Überblick über aktuelle Aspekte sprachsensiblen Unterrichts werden exemplarische Seminarkonzepte aus der universitären Lehrerbildung vorgestellt.

Das Material der Handreichung ist im Rahmen des Verbundprojektes „UMBRÜCHE GESTALTEN. Sprachenförderung und -bildung als integrale Bestandteile innovativer Lehramtsausbildung in Niedersachsen“ entwickelt, erprobt und evaluiert worden.



Katja Koch, Elke G. Montanari, Christina Noack,
Wilfried Wittstruck (Hrsg.)

Sprachbewusst unterrichten

Handreichung für den Unterricht
an Grund-, Haupt-, Ober- und Realschulen

Sprachbewusst unterrichten

Katja Koch, Elke G. Montanari, Christina Noack, Wilfried Wittstruck (Hrsg.)



Sprachbewusst unterrichten

Dieses Material ist im Rahmen des Projektes „UMBRÜCHE GESTALTEN. Sprachenförderung und -bildung als integrale Bestandteile innovativer Lehramtsausbildung in Niedersachsen“ entwickelt, erprobt und evaluiert worden.

Es handelt sich hierbei um ein Verbundprojekt von acht lehramtsausbildenden Hochschulen in Niedersachsen:

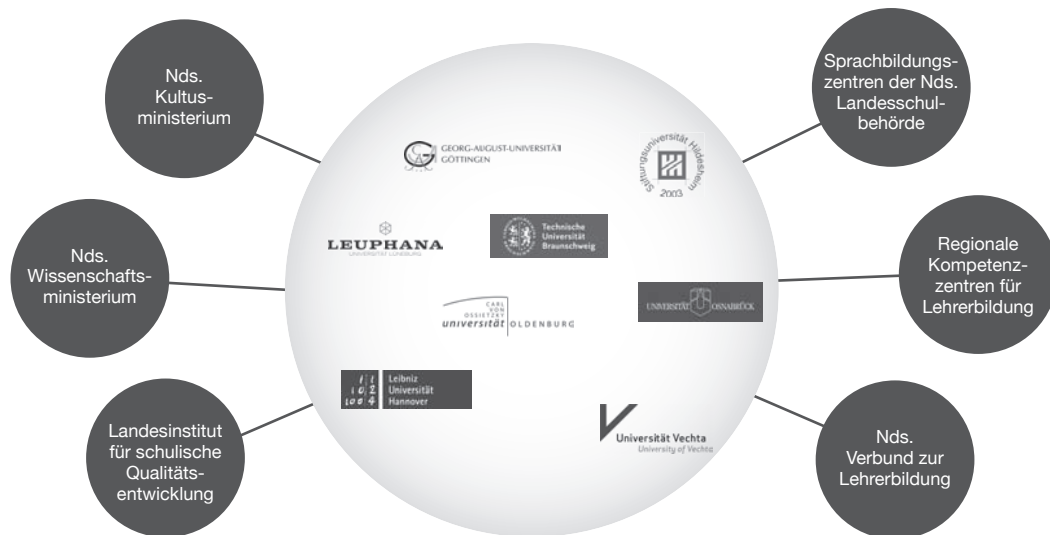


Abb. 1: Das Projekt „Umbrüche gestalten“ ist ein Verbundprojekt.

Das Projekt wird gefördert durch das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Das Mercator-Institut ist ein von der Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut der Universität zu Köln. Aktiv unterstützt und gefördert wird das Projekt zudem durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur und das Niedersächsische Kultusministerium.

Ziel des Projekts ist die Entwicklung eines strukturierten, den gesamten Ausbildungsweg begleitenden Qualifizierungsangebots in den Bereichen Sprachenförderung und -bildung und Deutsch als Zweitsprache für Lehramtsstudierende aller Fächer und Schulformen. Die Partner und Partnerinnen entwickeln auf Basis gemeinsam abgestimmter Kompetenzen für ganz Niedersachsen Kerninhalte, die für die Studienstrukturen an den einzelnen Hochschulen adaptiert und dort nachhaltig implementiert werden, sowie Materialien für die Fort- und Weiterbildung.

Bei der Entwicklung, fachspezifischen Ausdifferenzierung, Evaluation und Implementierung der Kerninhalte in Modulen und Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken stützen sich die Projektpartner und -partnerinnen auf ihre zu diesem Zweck an den jeweiligen Hochschulstandorten eingerichteten Netzwerke und interdisziplinären Arbeitsgruppen. Im Hinblick auf ihre Verankerung in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung und der Fort- und Weiterbildung kooperieren die Projektbeteiligten mit den Leiterinnen und Leitern der Studienseminare der Zentren für Lehrerbildung und -fortbildung sowie der Hochschuldidaktik.

<http://www.sprachen-bilden-niedersachsen.de> (Projekthomepage des Verbundes)

Herausgegeben von: Katja Koch, Elke G. Montanari,
Christina Noack, Wilfried Wittstruck

Sprachbewusst unterrichten

Handreichung für den Unterricht
an Grund-, Haupt-, Ober- und Realschulen

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2017 unidruck Hannover

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Dies gilt auch und insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Verfilmungen und die Einspeicherung sowie Datenvorhaltung in elektronischen und digitalen Systemen.

Layout/Satz/Umschlaggestaltung: Composizione Katrin Rampp, Kempten

Lektorat: Gunter Irmeler, Diana Kühndel

Redaktion: Buchmenue Christian Becker, Hildesheim

Druck und Verarbeitung: unidruck GmbH & Co KG.

ISBN 978-3-946973-92-8

Inhalt

Einleitung (Katja Koch)	7
 Teil I Sprachbildung in Grund-, Haupt- und Realschulen (Saskia Braun, Burcu Gökçay, Frauke Gruben, Tanja Jeschke, Christina Noack, Lilia Tschudinovski, Stefanie Zahlten)	13
1 Bildungssprache und ihre Relevanz für das schulische Lernen – ein Problemaufriss	13
1.1 Bildungssprache – eine begriffliche Einführung	14
1.2 Basisqualifikationen	16
1.2.1 Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten auf Grundlage der Basisqualifikationen	16
1.2.2 Die sprachlichen Basisqualifikationen und ihr Erwerb in der Erst- und Zweitsprache	17
1.2.3 Aneignung der literalen Basisqualifikationen im Kontext von Mehrsprachigkeit	20
1.3 Bildungssprache durchgängig fördern	21
1.3.1 Sprache diagnostizieren, um Sprachbildung zu initiieren	23
1.3.2 Sprachbewusst unterrichten im Fach	26
1.3.3 Sprache und Fach: Schreiben über Kunst als Methode für die Sensibilisierung für Sprachen (Rahel Ziethen)	29
2 Das Projekt „Umbrüche gestalten“	38
2.1 Projektbeschreibung und Projektziele	38
2.2 Projektstruktur	38
2.3 Kompetenzbeschreibungen	39
 Teil II Seminarkonzepte	40
3 Lehramtsstudierende vorbereiten auf das Lehren unter Bedingungen der Migrationsgesellschaft – ein Seminarkonzept für die Verankerung in den Bildungswissenschaften (Stefanie Zahlten)	40
4 Lehrveranstaltungskonzept „Sprachsensibler Deutschunterricht“ (Christina Salem & Lilia Tschudinovski)	42
5 Ein Konzept für das Projektband der Praxisphase im Masterstudium Mathematik (GS): Sprachbewusstsein entwickeln und das eigene sprachensible Unterrichten erforschen (Gabriele Grieshop & Frauke Gruben)	49
6 Sprachförderkompetenz im Lehramtsstudium verankern – Ein flexibles Konzept zur Verzahnung von Theorie und Praxis (Saskia Braun)	55

Teil III: Seminarsitzungen	62
7 Kompetenzen	62
7.1 Kompetenz 1: Sprachlernpolitische Rahmenbedingungen (Stefanie Zahlten)	62
Migrationsgeschichte, Diskurse und Schulpolitik in Deutschland	62
7.2 Kompetenz 2: Migration und Bildungschancen (Stefanie Zahlten)	64
Migration als gesellschaftliches Phänomen	64
7.3 Kompetenz 3: Konkretisierung sprachlicher Basisqualifikationen (Saskia Braun)	69
Sprachliche Basisqualifikationen und Niveaubeschreibungen DaZ	69
7.4 Kompetenz 4: Mehrsprachigkeit als Ressource (Saskia Braun)	71
„Deutsche Sprache – schwere Sprache“: Stolpersteine der deutschen Sprache aus der Sicht türkischsprachiger Schülerinnen und Schüler	71
7.5 Kompetenz 5: Fächerspezifische Diskursfähigkeiten (Frauke Gruben, Julija Koch, Ulrike Ließ)	72
7.5.1 Kunst im Deutsch (als DaZ)-Unterricht	72
7.5.2 Sprachliches Lernen im Fach Biologie – Sprachsensibilität entwickeln für die Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprache	78
7.5.3 Sprachliches Lernen im Fach Biologie – Bedarfsanalyse	80
7.5.4 Sprachliches Lernen im Fach Biologie – Scaffolding	82
7.5.5 Sprachsensibler Unterricht im Fach Mathematik	84
7.5.6 Die sprachlichen Anforderungen in Schulbuchtexten des Fachs Geografie	86
7.5.7 Arbeitsblätter für den sprachsensiblen Sachunterricht	88
7.6 Kompetenz 6: Diagnoseverfahren (Frauke Gruben)	90
7.6.1 Sprachstandserhebungen: Der C-Test und der TF-Test	90
7.7 Kompetenz 7: Vermittlung fächerspezifischer Diskursfähigkeiten mit Scaffolding (Lilia Tschudinovski & Ralina Lutter)	92
7.7.1 Sprachsensibler Literaturunterricht	92
8. Literaturverzeichnis	94

Einleitung

Migration als Herausforderung für die Institution Schule und die Lehramtsausbildung

Katja Koch

Die deutsche Schule wird zunehmend mehrsprachig. Dies zeigt sich schon daran, dass ein stetig steigender Anteil an Kindern aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte stammt und in vielen dieser Familien neben der Unterrichtssprache Deutsch auch noch die Herkunftssprache gesprochen wird. Kinder mit einer anderen Herkunftssprache stellen in schulischen Institutionen also nicht mehr die Ausnahme dar, sie sind vielmehr seit Langem die Regel. So haben z. B. etwas mehr als ein Viertel der Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse einen Migrationshintergrund, ein Fünftel dieser Schülerinnen und Schüler wächst mehrsprachig auf (vgl. Bos et al. 2012: 197). Ähnliches gilt für die Sekundarstufe I: Ein Fünftel der 15-Jährigen stammt aus Elternhäusern mit Zuwanderungsgeschichte und auch hier ist davon auszugehen, dass ein großer Teil von ihnen mehrsprachig aufwächst (vgl. Reiss 2016: 333). Im zeitlichen Ablauf lässt sich erkennen, dass die sprachliche Heterogenität der Schülerinnen und Schüler mit jeder neu eingeschulten Kohorte wächst. Zuletzt z. B. durch die Einwanderung einer großen Zahl von Flüchtlingen aus den Krisengebieten des Nahen Ostens oder durch Migrationsbewegungen aus Europa und Nordafrika. In Niedersachsen etwa stieg die Zahl der hauptsächlich für diese Kinder eingerichteten Sprachlernklassen von 60 im Schuljahr 2013/14 auf 300 im Schuljahr 2014/15 und liegt im jetzigen Schuljahr 2016/17 bei 630.¹ Vor diesem Hintergrund wird die Frage, wie Bildungsteilhabe im Kontext von sprachlicher und auch kultureller Heterogenität in allen Schulformen ermöglicht werden kann, immer wichtiger. Eine zentrale Herausforderung für die Institution Schule liegt darin, zukünftig sowohl für die Gruppe der in Deutschland geborenen Schülerinnen und Schüler, die bereits seit einigen Jahren Teil des deutschen Bildungssystems sind, als auch für die Gruppe der neu hinzugekommenen Schülerinnen und Schüler, die als Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen in das System integriert werden müssen, adäquate Konzepte zu entwickeln, die ihnen die Teilhabe an Bildung und somit die Integration in den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft ermöglichen.

Die folgende Einleitung in den Band „Lehrer werden sprachbewusst“ versucht vor diesem Hintergrund die zentralen Herausforderungen, die sich für die Institution Schule durch Migration und Mehrsprachigkeit ergeben, in der für eine Einleitung gebotenen Kürze zu skizzieren und gleichzeitig in den Band einzuführen. Dabei wird sowohl auf Befunde zur (geringen) Bildungsbeteiligung von Kindern aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte als auch auf die Bemühungen der Institution Schule eingegangen, die Bildungsbeteiligung zu erhöhen. Im Hinblick auf die sprachliche Förderung von Kindern mit einer anderen Herkunftssprache wird die derzeit in Niedersachsen gängige Praxis erläutert. Schließlich wird die Bedeutung einer professionellen Ausbildung von Lehrkräften für den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen herausgestellt. Den Abschluss bildet ein Gang durch die Kapitel dieses Bandes.

Ein Hinweis vorweg: Im Text wird der Begriff „Kinder aus Einwandererfamilien“ verwendet, um jene Kinder zu beschreiben, die selbst oder deren Eltern oder Großeltern nach Deutschland eingewan-

¹ http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/foerderung_von_fluechtlingskindern_niedersaechsischen_schulen/sprachlernklassen/sprachlernklassen-136670.html

dert sind, der Begriff „Kinder mit einer anderen Herkunftssprache“ wird benutzt, um jene Kinder zu beschreiben, in deren Familien neben Deutsch noch eine oder mehrere andere Sprachen gesprochen werden. Die Unterscheidung erscheint notwendig, da es zwar eine Schnittmenge zwischen den beiden Gruppen gibt, aber nicht alle Kinder aus Einwandererfamilien auch mehrsprachig aufwachsen. Für Bildungsteilhabe ist zudem weniger die Frage der Einwanderung bedeutsam, als vielmehr die Frage, ob und wie diese Personen die Unterrichtssprache beherrschen. Im Übrigen gilt für Familien mit Einwanderungsgeschichte ebenso wie für Familien ohne diese, dass sie sehr vielschichtig in ihren Lebensstilen und Lebensbedingungen sind (vgl. Krüger-Potratz 2010: 43), dies aber bei der Darstellung des Bildungserfolgs ihrer Kinder meist nicht berücksichtigt wird.

Bildungsbeteiligung von Kindern aus Einwandererfamilien

Betrachtet man zunächst die Bildungsbeteiligung von Kindern aus Einwandererfamilien, dann fällt die bisherige Bilanz des Systems deutlich durchwachsen aus. Zwar hat sich seit den 1960er-Jahren insgesamt die Bildungsbeteiligung erhöht, was sich u. a. in einer stetig steigenden Quote von Schülerinnen und Schülern ausdrückt, die das Abitur erreichen, allerdings profitieren von dieser Bildungsexpansion die Kinder aus Einwandererfamilien deutlich seltener. Nach wie vor besuchen diese Kinder seltener das Gymnasium als Schülerinnen und Schüler aus nicht eingewanderten Familien und realisieren auch seltener den Übergang in die Universität (vgl. Ehmke/Baumert 2007). Eine genauere Analyse des Zusammenhangs zwischen der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler und deren Lernerfolg in der Schule zeigt zum einen, dass Einwandererfamilien einen geringeren sozialen Status aufweisen als Familien ohne Zuwanderungsgeschichte. Zum anderen stellt sich heraus, dass diese Gruppen insbesondere in Schulsystemen, die eine frühe Trennung der Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Leistungsgruppen vorsehen – wie dies im deutschen Schulsystem der Fall ist – weniger erfolgreich sind. Auch der in Deutschland übliche frühe Übergang in die weiterführenden Schulen trägt seinen Teil zur Produktion von Unterschieden bei der Bildungsbeteiligung bei. Es lassen sich bereits zu Beginn der Grundschulzeit Unterschiede in den Lernausgangslagen – insbesondere in den sprachlichen Lernausgangslagen – zwischen Kindern aus Familien mit geringem sozialen Status und Kindern aus Familien mit höherem Status feststellen. Auch am Ende der Grundschulzeit bestehen die Unterschiede weiter, die durch das Lernen in der Grundschule nicht verringert werden.

Der internationale Vergleich offenbart hier für Deutschland eine deutliche Kofundierung der sozialen Herkunft und Einwanderung einerseits mit der institutionellen Rahmung des Lernens andererseits. Die Einwanderergruppen in Deutschland verfügen im Vergleich zur Mehrheitsgesellschaft über einen geringen sozialen Status und damit über geringere formale Bildungsvoraussetzungen, und die frühe Selektion durch das Bildungssystem schmälert die Möglichkeiten, die Unterschiede in den Lernausgangslagen während der Grundschulzeit zu verringern. Gomolla bezeichnet diesen Effekt als institutionelle Diskriminierung und betont, dass Benachteiligungseffekte entstehen, weil Kinder aus Einwandererfamilien hinsichtlich ihrer Schul- und Sprachfähigkeit an den Maßstäben gemessen werden, die an sich auf Kinder aus nicht zugewanderten Familien zugeschnitten sind (vgl. Gomolla 2003: 105). Wirksam werden derartige Vorstellungen v.a. in Übergangssituationen: Hier lässt sich für den Übergang in die Grundschule sowie für den Übergang nach der Grundschule feststellen, dass die geforderte Anschlussfähigkeit des Lernens zwischen den Institutionen nicht von selbst gegeben ist.

Sprachfördermaßnahmen für Kinder mit einer anderen Herkunftssprache

Empirisch hat sich vor allem der Grad der Beherrschung der Unterrichtssprache als wichtigster Prädiktor für schulischen Erfolg herausgestellt. Hier zeigt sich grundsätzlich, dass die durchschnittlichen Kompetenzen von Kindern aus Einwandererfamilien einen umso größeren Abstand zu Jugendlichen aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte aufweisen, je weniger sie die deutsche Sprache im All-

tag verwenden. Im Zuge dieser Erkenntnis wurde mit Beginn des Jahrtausends in den meisten Bundesländern damit begonnen, spezifische Sprachfördermaßnahmen für Kinder mit einer anderen Herkunftssprache aufzubauen. Diese lassen sich grob einteilen in Sprachfördermaßnahmen im Elementarbereich, Sprachfördermaßnahmen im Jahr vor der Einschulung und Sprachfördermaßnahmen in der Primar- und Sekundarstufe (ausführlicher: Koch 2014). Die Angebote für die schulischen Fördermaßnahmen unterscheiden sich dabei deutlich zwischen den Bundesländern. Systematisch vereinfachend lassen sie sich in additive Fördermaßnahmen parallel zum Regelunterricht und in den Unterricht integrierte Formen der Förderung zusammenfassen. Hinzu kommen Fördermaßnahmen vor der Einschulung.

Das Mercator-Institut unterscheidet anhand der Frage, wo und wie differenziert die sprachliche Förderung von Kindern mit einer anderen Herkunftssprache stattfindet, zwischen fünf Modellen. In einem submersiven Modell finden sich diese Kinder in der Regelklasse wieder, ohne dass für sie eine spezielle Form der Förderung vorhanden wäre. Bei integrativen oder teilintegrativen Modellen sind Kinder mit einer anderen Herkunftssprache in den Regelunterricht integriert: Sie erhalten aber zusätzlich hierzu noch spezifische Fördermaßnahmen – entweder additiv zum Regelunterricht oder in den Regelunterricht integriert. In parallelen Modellen schließlich werden Kinder mit einer anderen Herkunftssprache in gesonderten Klassen unterrichtet. Diese Unterrichtsform kann, mit dem Ziel der Integration in die Regelklasse, zeitgleich begrenzt oder auch dauerhaft angelegt werden (vgl. Masumi et al. 2015: 45ff.).

Sprachfördermaßnahmen in Niedersachsen

Die Förderbemühungen in Niedersachsen lassen sich vor diesem Hintergrund als teilintegrativ beschreiben. Das Ziel, Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Herkunftssprache differenziert zu fördern und frühzeitig in den Unterricht der Regelklasse zu integrieren, tritt im niedersächsischen Runderlass „Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache“ (im Folgenden niedersächsischer Runderlass) deutlich hervor. Der niedersächsische Runderlass sieht dabei Formen additiver Sprachförderung zum Regelunterricht vor, wie z. B. Förderkurse „Deutsch als Zweitsprache“, Förderunterricht sowie besondere Sprachförderkonzepte, aber auch zeitlich begrenzte parallele Formen, wie z. B. Sprachlernklassen. Er zielt aber deutlich auf eine insgesamt integrative Strategie der Sprachförderung in allen Fächern.

Die Sprachlernklassen in Niedersachsen werden realisiert als parallel zum Regelunterricht organisierte Form des additiven *Sprachunterrichts* in speziellen Sonderklassen. Diese Form der Unterrichtung zielt darauf, Schülerinnen und Schülern, die ohne Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch in die Schule kommen (z. B. als Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen), die Grundlagen der deutschen Sprache beizubringen. Die Verweildauer in den Sprachlern- oder Vorbereitungsklassen ist in der Regel zeitlich beschränkt. Der niedersächsischer Runderlass sieht hier zunächst eine bis zu dreimonatige Eingewöhnungs- und Beobachtungsphase in der Sprachlernklasse und anschließend eine teilweise Integration in den Unterricht der Regelklasse vor. Der Anteil des Unterrichts in der Regelklasse soll dabei sukzessiv ausgeweitet werden. Die Verweildauer in der Sprachlernklasse selbst ist auf ein Jahr limitiert, sie kann in Ausnahmefällen (z. B. wenn die Schülerinnen und Schüler nicht alphabetisiert sind) auf zwei Jahre ausgedehnt werden. Das vorrangige Ziel der Ausführungen zu den Sprachlernklassen ist es, die Notwendigkeit eines frühen Übergangs in die Regelklassen herauszustellen und entsprechend umzusetzen. Es gilt, jene sprachlichen Voraussetzungen zu schaffen, die notwendig sind, um den Schülerinnen und Schülern so schnell wie möglich den Besuch der Regelklasse zu ermöglichen. Neben den Sprachlernklassen sieht der niedersächsischer Runderlass weitere als *Ergänzung zum Regelunterricht* gedachte additive Maßnahmen vor. Der Förderkurs „Deutsch als Zweitsprache“ kann bei einer Teilnehmerzahl von mindestens vier Schülerinnen und Schülern mit dem zeitlichen Umfang von vier bis sechs Stunden pro Woche erteilt werden. Sein Besuch kann in der Regel bis zu einem Jahr

dauern. Förderunterricht im Umfang von zwei bis fünf Stunden pro Woche kann für Schülerinnen und Schüler erteilt werden, die nicht an einem Förderkurs teilnehmen (können). Der Förderunterricht zielt darauf, noch bestehende Lücken sprachlicher und fachlicher Art systematisch und sprachdidaktisch zu schließen. Er erfolgt, wenn möglich, in Fördergruppen. Schulen, die aufgrund der sozioökonomischen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft vor besonderen Herausforderungen stehen, können besondere Sprachförderkonzepte erstellen und hierfür zusätzliche Ressourcen erhalten. Dies gilt u. a. für Schulen mit einem hohen Anteil an zugewanderten Schülerinnen und Schülern oder Schülerinnen und Schülern mit besonderem Sprachförderbedarf. Die Sprachförderkonzepte sind jeweils von der Landesschulbehörde zu genehmigen und sollen neben Sprachfördermaßnahmen auch integrationsfördernde Maßnahmen enthalten.

Insgesamt zielen die im niedersächsischen Runderlass beschriebenen Maßnahmen schrittweise auf die Integration der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Herkunftssprache in die Regelklassen. Angelehnt an die Erfahrung, dass sprachliche Erwerbsverläufe mehrere Jahre in Anspruch nehmen, sind die Maßnahmen des niedersächsischen Runderlasses so angelegt, dass sich an die zeitlich intensivste Form der Sprachförderung weniger zeitintensive additive Fördermaßnahmen anschließen. Neben die Idee der ausdifferenzierten additiven Sprachfördermaßnahmen tritt im niedersächsischen Runderlass das *Primat der integrativen Sprachbildung* deutlicher hervor als in den Vorgängererlassen. So erfolgt z. B. explizit der Verweis darauf, dass Sprachförderung als Teil einer durchgängigen Sprachbildung zu verstehen sei und es die Aufgabe jeder Lehrkraft in jedem Fach sei, Sprache zu vermitteln. Additive Sprachfördermaßnahmen sind in diesem Kontext Hilfsmittel zur Herstellung von Teilhabe am Unterricht.

Der Turn zur integrativen Sprachbildung

Mit diesem Zuschnitt folgt der niedersächsische Runderlass dem sich bereits seit Längerem abzeichnenden Turn von der additiven Sprachförderung zur integrativen Sprachbildung (vgl. Zahlten/Koch 2016) und lehnt sich in seiner Ausrichtung an die z. B. im FÖRMIG-Kontext entwickelte durchaus normativ gedachte Vorstellung einer durchgängigen Sprachbildung an (vgl. z. B. Gogolin/Lange 2011). Im Vordergrund steht die Überlegung, dass sich die bildungssprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler kumulativ und in Abhängigkeit zu den jeweils besuchten Bildungsinstitutionen und den in der Familie vorhandenen sprachlichen Ressourcen entwickeln. Konzepte zur sprachlichen Förderung der Schülerinnen und Schüler sollten vor diesem Hintergrund kontinuierlich und unter Berücksichtigung der einzelnen Bildungsetappen (vom Kindergarten in die Hochschule oder den Beruf) so gestaltet werden, dass sie einen kumulativen Sprachaufbau ermöglichen, das Sprachlernen in fachliche Lernkontexte und Lerngelegenheiten integrieren und die von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachten sprachlichen Ressourcen für das Lernen nutzbar machen.

Das FÖRMIG-Programm fordert die Fokussierung auf das Sprachlernen als ein in den Unterricht integrierter Grundsatz mit einer von bildungsadministrativer Seite initiierten und gestützten Verstärkung von Schulentwicklungsprozessen. Ein Beispiel, wie dies insbesondere in Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern mit einer anderen Herkunftssprache verknüpft werden kann, ist das vom niedersächsischen Kultusministerium initiierte Projekt *DaZNet*. Das Projekt zielte in seiner Implementationsphase (2013–2016) darauf, in den beteiligten Schulen Netzwerke zu etablieren, die langfristig dazu beitragen, die bildungssprachlichen Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund entlang der Bildungsbiografie zu verbessern (vgl. Koch/Zahlten 2016). Ein Kernelement des Projektes stellte die Qualifizierung von Moderatorinnen und Moderatoren, Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren sowie die Etablierung von schulformübergreifenden Netzwerken in Niedersachsen dar. Die Evaluation durch die TU Braunschweig ergab, dass das Projekt, insbesondere das Konzept der durchgängigen Sprachbildung, in das Bewusstsein der am Projekt beteiligten Schulen und Lehrkräfte gerückt

ist und teilweise zu einer strukturellen Verankerung des Konzeptes beigetragen hat. Im Vergleich der DaZNet-Schulen mit einer Vergleichsgruppe von Schulen mit ähnlichen Ausgangslagen manifestiert sich, dass dieses Konzept bei Letzteren noch wenig verbreitet zu sein scheint. Die Sprachfördermaßnahmen in den Vergleichsschulen scheinen wenig aufeinander bezogen zu sein, es fehlt an Koordination und – im Gegensatz zu den DaZNet-Schulen – es sind kooperative Arbeitsformen und fächerübergreifende Kooperationen im Bereich Sprachförderung seltener vorhanden.

Einen bedeutsamen Faktor für die Implementation der mit dem Projekt DaZNet intendierten Ziele stellten die in den Netzwerken wirkenden DaZNet-Moderatorinnen und -Moderatoren sowie die in den Schulen eingesetzten Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren dar. Zum einen trugen sie die Idee der durchgängigen Sprachbildung in die Kollegien hinein und bildeten die Lehrkräfte in den Schulen fort, zum anderen waren sie auch Vorbilder für die Neugestaltung des Unterrichts. Hier ergaben sich insbesondere zwischen den in das Projekt eingebundenen und gut fortgebildeten Personen und den nur indirekt in das Projekt eingebundenen Lehrkräften deutliche Unterschiede. Die Projektbeteiligten berücksichtigen z. B. häufiger Formen der sprachsensiblen Unterrichtskommunikation in ihrem Unterricht oder nutzen häufiger die mehrsprachigen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler zu Lernzwecken im Unterricht als die nur indirekt Beteiligten. Am Projekt DaZNet lässt sich erkennen, dass sich das im niedersächsischen Runderlass geforderte Primat der integrierten Sprachbildung, das letztlich auf eine Veränderung der Unterrichtspraxis im Regelunterricht zielt, nur langsam etabliert. Die Choreografie der Implementation der Projektziele in den DaZNet-Schulen folgte einem bestimmten Ablaufplan (vgl. Zahlten/Koch 2016: 35): Das Thema musste erst strukturell verankert werden, es wurde z. B. in Schulkonferenzen besprochen und mit entsprechenden Beschlüssen versehen. Die beteiligten Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren hatten ihre Unterrichtspraxis verändert. So konnten sie auch die anderen Lehrkräfte insbesondere durch schulinterne Lehrerfortbildungen (SchILF) in den Schulen fortbilden. Bis diese Lehrkräfte ihren Unterricht verändern konnten, benötigte es dann wieder einige Zeit.

Kompetenzen der Lehrkräfte im Fokus

Der bildungspolitisch gewünschte Turn zur integrierten Sprachbildung erfordert also einen langen Atem. So wie sprachliche Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich und systematisch unterstützt und begleitet werden müssen, so erfordert die Umsetzung des Turns eine systematische Begleitung z. B. durch Schulentwicklungsprozesse und Investitionen in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Förderkräften (vgl. Schneider et al. 2012: 100). Der Ausbildung professioneller Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte wird in Zukunft eine große Bedeutung für eine gelingende durchgängige Sprachbildung zukommen (vgl. z. B. Redder u. a. 2011:14). Die bisherigen Forschungen zur Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen in der Schule sind weitgehend ernüchternd. Ein grundsätzliches Problem scheint dabei auch darin zu liegen, dass in den Schulen und bei den dort unterrichtenden Lehrkräften oftmals die für die Durchführung einer adäquaten sprachlichen Förderung notwendigen Kompetenzen fehlen. So versucht zwar die Mehrzahl der Schulen, auf die Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler zu reagieren, aber nur wenige Lehrkräfte setzen integrative sprachliche Fördermaßnahmen im Regelunterricht ein, die als besonders effektiv gelten (Mercator 2014: 12). Dies hängt sicher auch damit zusammen, dass in der universitären Lehrerbildung, aber auch in der Lehrerfort- und -weiterbildung, Fragen des adäquaten Umgangs mit sprachlich heterogenen Lernklassen bis in die jüngste Zeit hinein kaum eine Rolle gespielt haben. Dabei stellen die Umsetzung eines kompetenzorientierten Fachunterrichts und die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung die Lehrkräfte vor deutliche Herausforderungen. Sie fordern von ihnen Kompetenzen, die momentan in der Lehrerbildung, -fortbildung und -weiterbildung noch nicht selbstverständlich verankert sind.

Umbrüche gestalten – Einführung in die vorliegende Handreichung

Mit dem Verbundprojekt „Umbrüche gestalten – Sprachenförderung und -bildung als integrale Bestandteile innovativer Lehramtsausbildung in Niedersachsen“ soll genau dies erreicht werden. Das Projekt zielt darauf, die Themen Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderung in allen niedersächsischen lehramtsausbildenden Studiengängen verbindlich zu verankern. Unter der Gesamtprojektleitung der Universität Göttingen haben neun lokale Projekte in Braunschweig, Göttingen, Hannover, Hildesheim, Lüneburg, Oldenburg, Osnabrück und Vechta Lehrkonzepte und Lehrmaterialien für unterschiedliche Fächer und Studiengänge der Lehramtsausbildung entwickelt, erprobt und verbessert. Lokale Projektleiterinnen und -leiter waren Katja Koch (Technische Universität Braunschweig), Andrea Bogner (Universität Göttingen), Hans Bickes (Universität Hannover), Elke G. Montanari (Universität Hildesheim), Astrid Neumann (Leuphana Universität Lüneburg), Juliana Goschler (Universität Oldenburg), Christina Noack (Universität Osnabrück) und Wilfried Wittstruck (Universität Vechta).

Der vorliegende Band dokumentiert die Lehrmaterialien und Lehrkonzepte für die Studiengänge Grund-, Haupt- und Realschule. An der Entwicklung beteiligt waren die Standorte Braunschweig, Hildesheim, Osnabrück und Vechta. *Teil I* führt in das Thema der Sprachbildung in den bearbeiteten Schulformen der Grund-, Haupt- und Realschule theoretisch ein. Ausgehend vom Begriff der Bildungssprache wird deren Relevanz für das Lernen in der Grund-, Haupt- und Realschule am Beispiel des fachlichen Lernens Sprachbildung aufgefächert. Die für den Spracherwerb benötigten (bildungs-) sprachlichen Basisqualifikationen werden auch in einem für Laien anschaulichen Kurzüberblick analysiert. Zudem wird aus linguistischer Sicht aufgezeigt, welche Konsequenzen sich aus heterogenen Lernausgangslagen für den Zweitschifterwerb ableiten lassen und welche Wege der durchgängigen Förderung von Bildungssprache im Unterricht sinnvoll sind. Es werden dafür geeignete Diagnoseinstrumente vorgestellt und es wird aufgezeigt, wie additive und integrative Konzepte sinnvoll aufeinander bezogen werden können. Rahel Ziethen erläutert zum Abschluss des ersten Teils beispielhaft ein Konzept zum Schreiben über Kunst als Methode für die Sensibilisierung für Sprachen.

Nach einer kurzen Einführung in das Projekt „Umbrüche gestalten“ und die dort entwickelten Kompetenzbereiche für die Lehrerausbildung, -fortbildung und -weiterbildung werden in *Teil II* die von der Projektgruppe entwickelten Seminarkonzepte vorgestellt. Stefanie Zahlten stellt ein Seminarkonzept für die Bildungswissenschaften vor, Christina Salem beschreibt ein Lehrveranstaltungs-konzept für den sprachsensiblen Deutschunterricht, Saskia Braun stellt ebenfalls für das Fach Deutsch ein Konzept zur Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung vor, Gabriele Grieshop und Frauke Gruben beschreiben ihr Konzept für ein Projektband der Praxisphase im Masterstudium Mathematik für die Grundschule und Saskia Braun beschreibt ein Konzept zur Verankerung von Sprachförderkompetenzen im Lehramtsstudium.

In *Teil III* werden an die sieben Kernkompetenzen angelehnte Materialien präsentiert. Entsprechend finden sich in diesem Teil Materialien, die von Stefanie Zahlten für den Kompetenzbereich 1 (Sprachenpolitische Rahmenbedingungen) und Kompetenzbereich 2 (Migration und Bildungschancen), von Saskia Braun für die Kompetenzbereiche 3 (Konkretisierung sprachlicher Basisqualifikationen) und Kompetenzbereich 4 (Mehrsprachigkeit als Ressource) sowie von Ulrike Ließ, Frauke Gruben und Julija Koch für Kompetenzbereich 5 (Fächerspezifische Diskursfähigkeiten), von Frauke Gruben für Kompetenzbereich 6 (Diagnoseverfahren) und von Lilia Tschudinovski und Ralina Lutter für Kompetenzbereich 7 (Vermittlung fächerspezifischer Diskursfähigkeiten) entwickelt wurden.

Teil I Sprachbildung in Grund-, Haupt- und Realschulen

Saskia Braun, Burcu Gökçay, Frauke Gruben, Tanja Jeschke, Christina Noack, Lilia Tschudinovski, Stefanie Zahlten

1 Bildungssprache und ihre Relevanz für das schulische Lernen – ein Problemaufriss

Die sprachlichen Lernausgangslagen in der Schule sind komplex: Ein- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler mit einer ganz unterschiedlichen Beherrschung der Unterrichtssprache, unterschiedlicher Sprachbiografie und vielfältigen kognitiven Voraussetzungen lernen miteinander. Zwar verfügen alle typisch entwickelten Kinder bei der Einschulung über mindestens ein ihrem Alter entsprechendes entwickeltes Sprachsystem und können sprachlich handeln, erzählen, Fragen stellen und sich entsprechend verbal auseinandersetzen; allerdings ist nicht bei allen Schülerinnen und Schülern die hauptsächlich gesprochene Sprache auch die Sprache des Unterrichts, wobei jedoch eine große Heterogenität dokumentiert ist und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler sowohl stärker als auch schwächer in Leistungsmessungen abschneiden als weitgehend einsprachig aufwachsende Kinder (Montanari et al. 2015). Alle Beteiligten treffen in der Schule auf eine Unterrichtssituation, in der die deutsche Sprache, die gleichzeitig Unterrichtssprache und Umgebungssprache ist, in aller Regel dominant ist. Gleichzeitig ist die Art, wie Sprache in der Schule eingesetzt wird, von der alltäglichen Sprache zu unterscheiden, sodass es für viele Kinder nicht leicht ist, an die sprachlichen Anforderungen der Schule anzuschließen. So kommt es ab der ersten Klasse unter anderem auf eine reiche und zunehmend fachlich geprägte Wortwahl an, auf komplexe Satzstrukturen, auf die Verwendung fachlich bestimmter Text- und Diskursformen (z. B. Vorgangsbeschreibung, Protokoll, Sachaufgaben im Mathematikunterricht, Diagramme) etc. Dieser an der Schriftsprache orientierte Modus wird u. a. als „Bildungssprache“ bezeichnet (Gogolin & Lange 2011).

Die Aneignung des bildungssprachlichen Registers ist eine Voraussetzung für Bildungserfolg. Die eingangs bereits dargestellten Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung zeigen, wie stark die soziale Herkunft nach wie vor mit der Beherrschung der Bildungssprache verknüpft ist, sodass die Lehrkräfte durchgängig in allen Fächern sprachliche Unterstützung anbieten und zugleich an sprachlichen Formen der Bildungssprache heranführen müssen.

Die vollständige Aneignung einer Zweitsprache in sämtlichen Bereichen dauert mehrere Jahre, Schätzungen gehen von vier bis acht Jahren aus, bis bildungssprachliche Fähigkeiten voll beherrscht werden (vgl. Cummins 2008, hier in der Begrifflichkeit der CALP). Jedoch ist es in der Unterrichtssituation für Lehrpersonen oft schwierig, wahrzunehmen, ob sprachliche Lernbedarfe bestehen oder „verdeckte Sprachschwierigkeiten“ (Knapp 1999) vorliegen.

Da Fachwissen in der Schule überwiegend sprachlich vermittelt wird, besteht die Gefahr, dass die fachlichen Zusammenhänge schlechter verstanden werden, wenn Kinder die entsprechenden sprachlichen Mittel noch nicht erworben haben. Leistungsdefizite werden dann oftmals einem mangelnden

Fachverständnis bzw. kognitiven Defiziten zugeschrieben, obgleich sie primär sprachlich begründet sein könnten.

Eine reduzierte Sprache zu verwenden, um komplexe Inhalte ganz einfach darzustellen, bringt mit sich, dass das wichtigste Material für den Spracherwerb, der Input, reduziert und arm ist. So gelingt zwar die momentane Unterrichtssituation scheinbar besser, doch als Lerngegenstand gibt es wenig Anreize für den Sprachausbau. Ansätze der *Leichten Sprache* sind vor diesem Hintergrund außerordentlich kritisch zu reflektieren. Dagegen kann eine gezielte Vermittlung der Beherrschung der Bildungssprache, die für fachliche Verstehensprozesse notwendig ist, nachhaltig sprachliche Fähigkeiten aufbauen helfen.

1.1 Bildungssprache – eine begriffliche Einführung

Schmölzer-Eibinger et al. skizzieren die Begriffsgeschichte der *Bildungssprache* und unterscheiden sie von der Schulsprache und der Fachsprache: „Bildungssprache prägt die Vermittlung und den Erwerb von Wissen in einer von Schriftlichkeit geprägten Gesellschaft [...], [und] bestimmt somit die in einer Gesellschaft mit Bildung verbundenen Möglichkeiten und Chancen [...], öffnet aber auch den Zugang zu anderen gesellschaftlichen Domänen, etwa zur Welt der Religion, des Rechts oder der Wirtschaft“ (Schmölzer-Eibinger et al. 2013: 14). Feilke macht darauf aufmerksam, dass Bildung und Schule als Kontexte sprachlichen Handelns voneinander zu unterscheiden sind, und dies sich auch in der unterschiedlichen Sprachverwendung niederschlägt (vgl. Feilke 2013).

Die *Schulsprache* fokussiert sich spezifisch auf schulische Handlungszwecke und die Aneignung sowie Verwendung sprachlicher Instrumente schulischen Lernens. Sie ist also als ein spezifisches Register mit vielen Verbindungen zu verstehen, aber nicht als deckungsgleich mit der Bildungssprache (Feilke 2012). Feilke erläutert die schulsprachliche Konzeption am Beispiel der Erörterung: „Ihre eng gefassten Vorgaben sind auf didaktische Zwecke bezogen. Die Erörterung soll das Erörtern schulen. [...] Außerhalb der Schule schreibt niemand Erörterungen“ (ebd.: 5). Schulsprache ist somit eine Sprachform für die Schule, die das Lernen unterstütze und gleichzeitig den Unterrichtsdiskurs sicherstelle. Schule wird damit zu einem ganz eigenen Sprachhandlungsraum, indem sie vorgibt, welche Sprache gebraucht und akzeptiert wird und wie Wissen vermittelt und erworben werden muss (vgl. ebd.: 15).

Die *Fachsprache* beinhaltet besondere Ausdrucksmittel, die innerhalb einer fachlichen Disziplin verwendet werden, aber auch nonverbale Zeichen wie Formeln oder Symbole gehören zu ihr. Alle drei Varietäten zeichnen sich durch Schriftsprachlichkeit aus, indem sie mündlich und schriftlich ausgedrückt bestimmte Kommunikationsbedingungen (Monologizität, raum-zeitliche Trennung, Themenfixierung etc.) und Versprachlichungsstrategien aufweisen (verstärkte Planung, Komplexität, Elaboriertheit etc.) (vgl. ebd.). Dabei kommt es nicht auf die mediale Übermittlung einer Äußerung an (ob mündlich oder schriftlich), sondern auf die ihr zugrundeliegende Konzeption (Koch/Oesterreicher 1985; Quehl/Trapp 2013).

Im aktuellen Diskurs hat sich bisher die Verwendung des Terminus *Bildungssprache* weitgehend durchgesetzt, der Elemente von Fach- und Schulsprache einschließt.

Merkmale der Bildungssprache im Unterricht

Merkmale der Bildungssprache sind aus fachspezifischer Perspektive schon vorgeschlagen worden. Die Operatoren *Argumentieren* oder *Begründen* beispielsweise findet man in vielen Fachdisziplinen und in zahlreichen Zusammenhängen von Bildungsprozessen wieder. Sie werden jedoch je nach Fachdisziplin verschieden ausgeführt (vgl. Gogolin/Lange 2011: 113). Es fehlt allerdings an der Untersuchung fachübergreifender Sprachhandlungen, die die sprachliche Interaktion im Unterricht generell erforscht.

Folgende Merkmale sind charakteristisch für die Bildungssprache in der schulischen Verwendung (vgl. auch ebd. und Reich 2008):

1. Wortschatz (= lexikalisch-semantic Ebene)	
Merkmal	Beispiel
normierte Fachbegriffe fremdsprachlicher Herkunft	subtrahieren; Modul; Adjektiv; kondensieren
normierte Fachbegriffe deutscher Herkunft mit alltagssprachlichen Dubletten	fließen (Elektronik); anziehen (Magnetismus)
nominale Zusammensetzungen	Schichtvulkan; Wasserthermometer
differenzierende und abstrahierende Ausdrücke	nach oben transportieren (statt raufbringen)
Präfixverben, häufig mit abstrakter Bedeutung	sich entfalten; sich beziehen

2. Satzebene	
Merkmal	Beispiel
explizite Markierungen des Textzusammenhangs durch sog. Konnektoren	während; nachdem; sodass; indem
Satzgefüge <ul style="list-style-type: none"> • z. B. Konjunktionalsätze, • Relativsätze, • erweiterte Infinitive 	<p>„Als die Temperatur erreicht war, ...“</p> <p>„Die Temperatur, <u>die gemessen wurde</u>, ...“</p> <p>„Wir versuchten, <u>die Temperatur zu messen</u>.“</p>
Subjekt-Objekt-Inversion	<p>„Diese Körperteile können Katzen ausfahren.“</p> <p>(Objekt) (Subjekt)</p>
Genitivattribute	„Das Fell <u>der Katze</u> ist schwarz-weiß.“
unpersönliche Konstruktionen (z. B. Passivsätze, man-Sätze)	„Die Temperatur wird gemessen, indem man das Thermometer in das Wasser taucht.“
Funktionsverbgefüge	zur Explosion bringen; einer Prüfung unterziehen; in Betrieb nehmen
erweiterte Attribute	die nach oben offene Richter-Skala; die Büschelkiemen der im Wasser lebenden Amphibienlarven

3. Sprachhandlung (= Arbeit mit Texten; diskursive Ebene)	
Merkmal	Beispiel
hoher Anteil monologischer Diskursformen	Vortrag, Referat, Aufsatz
fachspezifische Textsorten	Versuchsprotokoll, Erörterung, Bericht
Textstrukturmerkmale	Gliederung, Argumentationsaufbau, Erzählstruktur
Gesprächsstruktur	Sprecherwechsel, Sprecherrollen

Abb. 2: Merkmale der Bildungssprache in der Schule

Die fächerübergreifende Bedeutsamkeit des Registers *Bildungssprache* in der Schule wird in den Kompetenzbeschreibungen des Faches Sachunterricht deutlich: „Die Sprache im Sachunterricht knüpft an die Alltagssprache an und führt zu einer sachgemäßen und sachbezogenen Versprachlichung von Beobachtungen, Vermutungen und Erkenntnissen. Durch die handelnde und sprachliche Auseinandersetzung mit den Lerninhalten erwerben die Schülerinnen und Schüler Fachbegriffe und tauschen

sich zunehmend sachgerechter und sachbezogener über fachliche Aspekte der Lerninhalte aus. Somit leistet der Sachunterricht aufgrund der zahlreichen Anlässe und Möglichkeiten sprachlichen Handelns einen Beitrag zum Ausbau der schriftlichen und mündlichen Sprachkompetenz sowie der fachlich basierten Lesekompetenz.

Sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten sind:

- Informationen aus Sachtexten entnehmen, interpretieren, reflektieren und bewerten,
- Fachbegriffe erarbeiten und verwenden,
- Sachverhalte sprachlich beschreiben, analysieren, beurteilen,
- Ergebnisse präsentieren und reflektieren,
- Informationsmedien nutzen (z. B. Bibliothek, Internet),
- Argumentieren und Argumente prüfen,
- eigene Stellungnahmen formulieren und kontrovers diskutieren.“

(Niedersächsisches Kultusministerium 2006: 14).

Bildungs- bzw. fachsprachliche Kompetenzen sind in sämtlichen Fächern von Beginn an Unterrichtsziel und gleichzeitig Voraussetzung für das Lernen. Wesentliche Diskursformen sind dabei u. a. das *Präsentieren* und *Diskutieren* sowie das *Erklären* und *Beurteilen*. Es müssen fachspezifische Textformen geschrieben werden (z. B. Beschriftung von bildlichen Darstellungen, Versuchsbeschreibung, Protokoll) und Fachtexte verstanden werden.

Die Schule hat den Auftrag, allen Kindern, unabhängig von ihren Bildungsbiografien, die bestmöglichen Chancen einer gleichen Partizipation zu bieten. Damit dies gelingen kann, ist es notwendig, die Aneignung bildungssprachlicher Sprachbeherrschung als Teil des Unterrichts aller Fächer in den Fokus zu rücken.

1.2 Basisqualifikationen

1.2.1 Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten auf Grundlage der Basisqualifikationen

Ein- und mehrsprachiger Spracherwerb

Nachdem eine begriffliche Eingrenzung der Bildungssprache im Unterricht erfolgte, ist es förderlich, den Erst- und Zweitspracherwerb zu betrachten. Damit soll der Erwerb der Bildungssprache im Zusammenhang von Ein- und Mehrsprachigkeit besser zu verstehen sein.

Die Erstsprache, in der Fachliteratur auch L1 (first language) genannt (vgl. Schmidt 2014: 12), ist die erste Sprache und somit das erste verbale Verständigungsmittel, das sich der Mensch aneignet. Sie wird im Kindesalter erworben, begleitet einen meist durch das ganze Leben (vgl. Klein 1992: 15) und ist folglich im Leben eines Menschen von großer Bedeutung. Das Aneignen der Erstsprache schließt weiterhin die Festigung der formalen Sprachstrukturen mit ein. Emotionen und spezielle Erinnerungen werden häufig am besten in der Erstsprache erfahren. Die zu dieser Sprache gehörende Kultur wird damit verbunden und mit dem Erwerb der Sprache erlernt (vgl. Schmidt 2014: 12).

Auch für den Begriff Zweitsprache finden sich in der Literatur mehrere Begriffe, die synonym gebraucht werden. Darunter lassen sich alle Sprachen zusammenfassen, die nach der Erstsprache erworben werden (vgl. ebd.: S.14). Die Zweitsprache findet ihre Verwendung in alltäglichen Handlungsbereichen und stellt meist die Umgebungssprache dar, die außerhalb der Familie vertreten ist (vgl. Kilinc 2015: 12). Für die Interaktion im außerfamiliären Umfeld, z. B. im Kindergarten, im Hort oder in der Schule, ist ihre Beherrschung von großer Bedeutung (vgl. Günther/Günther 2007: 141). Von der Fremdspra-

che grenzt sich die Zweitsprache vor allem im deutschsprachigen Wissenschaftsraum dahingehend ab, dass die Aneignung in unterschiedlichen Kontexten verläuft: Der Zweitspracherwerb erfolgt im Allgemeinen jedoch ohne die Teilnahme an einem Sprachunterricht oder in Verbindung von alltäglicher Praxis und Schulunterricht (vgl. Montanari 2011: 4). Beim Zweitspracherwerb werden zwei Erwerbsvarianten angenommen: Während der gesteuerte Spracherwerb den systematischen Erwerb der Zweitsprache in einer Institution bzw. im Unterricht meint, bezeichnet der ungesteuerte Erwerb einen natürlichen Spracherwerb, der in der Regel außerinstitutionell verläuft.

Werden von einem Sprecher mehrere Sprachen beherrscht, was in vielen Teilen der Welt dem Normalfall entspricht (vgl. Schneider 2015; Sarter 2013), so spricht man je nach der Anzahl der erworbenen Sprachen von Zwei-, Drei- oder Mehrsprachigkeit bzw. von Bi-, Tri- oder Multilingualität.

In den letzten Jahren rückte die Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern im deutschsprachigen Raum stärker in das Licht der Forschung. Hervorgehoben wird dabei die sukzessive Zweisprachigkeit, wobei zwischen einem frühen sukzessiven Bilingualismus und einem späteren sukzessiven Bilingualismus unterschieden wird (vgl. Montanari 2011: 8). Es bestehen weiterhin Forschungsdesiderate für das Schulalter.

Aktuellen Forschungsergebnissen zur Folge verläuft die Sprachentwicklung in mono- und bilingualen Situationen ähnlich (vgl. Anstatt/Rubcov 2011; Meisel 2004). Allerdings weisen Montanari et al. (2015) darauf hin, dass die Sprachkontaktzeit und Handlungsmöglichkeiten bei Bilingualen auf zwei Sprachen aufgeteilt werden müssen (Montanari et al. 2015: 73). Legt man den Wortschatz beider Sprachen der bilingualen Schülerinnen und Schüler zusammen, so zeigen sich vom Umfang her die gleichen Ergebnisse bzw. ein größerer Wortschatz als bei monolingualen Peers, in einigen Fällen stellt sich sogar ein etwas größerer Wortschatz als bei monolingualen Peers dar (ebd.: 85). Die monolinguale Betrachtungsweise jedoch, die in vielen (schulischen) Institutionen noch herrscht, ist in diesem Zusammenhang als schwierig zu bezeichnen.

1.2.2 Die sprachlichen Basisqualifikationen und ihr Erwerb in der Erst- und Zweitsprache

Um einen prägnanten Überblick über die Prozesse der Sprachaneignung zu gewinnen, stellt sich zunächst die Frage, welche Bereiche der sprachlichen Handlungsfähigkeit berücksichtigt werden müssen. Dazu werden die sprachlichen Basisqualifikationen aus dem „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ (Ehlich et al. 2008/2010) hinzugezogen.

Die Sprachaneignung ist danach ein höchst komplexer Prozess, und es lohnt sich, ihn aus vielen Blickwinkeln zu betrachten. Einerseits müssen sprachliche und aneignungsrelevante Aspekte beschrieben und zum anderen muss eine Kontextualisierung in den Bereichen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit vorgenommen werden. Die Sprachaneignung lässt sich keinesfalls auf Phonologie, Grammatik und Wortschatz beschränken. Vor allem ist der Aspekt zu betrachten, unter welchen Bedingungen Kinder und Jugendliche lernen, wie man Sprache verwendet und welche Handlungen und Konsequenzen sie mit sich bringt. Diese analytische Komponente der beschriebenen Teilbereiche gilt es zu erweitern; denn im Zuge der Inklusion und der daraus resultierenden Heterogenität unter Schülerinnen und Schülern ist es laut der Autorinnen und Autoren wichtig, Spracherwerbsstadien zu kennen und sie analysieren zu können, um eine adäquate Diagnostik abzuleiten und eine Förderung der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen.

Die Autorinnen und Autoren betonen, dass es sich bei den Basisqualifikationen um einen Qualitätsfächer handle, mit dem „Sprache umfassend als ein gesellschaftliches Handlungsmittel“ (Ehlich et al. 2008: 19) beschrieben werden kann. Im Einzelnen werden die Basisqualifikationen erläutert, wel-

che jedoch erst im Zusammenwirken die Komplexität sprachlichen Handelns fassen. Sie sind eng miteinander verbunden und bedingen sich gegenseitig, d. h. bei Kompetenzzuwächsen werden andere Basisqualifikationen weiterentwickelt. Bei stagnierenden Zuständen kann dies bedeuten, dass dieser Stillstand in verschiedenen Bereichen der Sprachaneignung stattfindet.

Die Beschreibung des Spracherwerbs in der Erst- und Zweitsprache erfolgt im „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ (Ehlich et al. 2008/2010) also durch eine rein analytisch zu verstehende Trennung in unterschiedliche Basisqualifikationen, die sich während des Spracherwerbs wechselseitig beeinflussen. In Anlehnung an die Kategorien zur linguistischen Beschreibung der Sprachebenen handelt es sich um die phonische, die pragmatische, die semantische, die morphologisch-syntaktische, die diskursive und die literale Basisqualifikation. Diese entwickeln sich teils kontinuierlich, teils diskontinuierlich in Abhängigkeit vom Zeitpunkt des Erwerbs und verschiedenen internen und externen Faktoren.

Da mit dem Eintritt in eine Bildungseinrichtung (i. d. R. Kindertagesstätte, dann Schule) der Gebrauch von Sprache an institutionelle Gegebenheiten und Zielsetzungen geknüpft ist, können Basisqualifikationen jeweils in zwei Stufen eingeteilt werden:

Die erste Stufe der Aneignung erfolgt im intimen sozialen Umfeld der Familie und ist gekennzeichnet durch mündliche Formen der Kommunikation über alltägliche Sachverhalte. Erworben werden auf diese Weise elementare sprachliche Kompetenzen. Mit dem Eintritt in Bildungsinstitutionen werden die Beziehungs- und Rollenverhältnisse zwischen den Individuen jedoch komplexer, die Situationen erhalten einen zunehmend formellen Charakter und die Kommunikation weitet sich schrittweise auf Gegenstände aus, die nicht den alltäglichen und aktuellen Handlungsräumen zuzurechnen sind. In dieser zweiten Stufe der Aneignung werden bildungssprachliche Kompetenzen erworben, die sich an den expliziten und präzisen schriftlichen Formen der Sprache orientieren. Die Zunahme an Komplexität spiegelt sich (mit Ausnahme der phonischen) in allen Basisqualifikationen wider, da ein Komplexer-Werden der Textsorten auch einen differenzierteren bildungssprachlichen und schulfachspezifischen Wortschatz sowie eine komplexere Morphosyntax bedingt.

Diese Differenzierung zwischen grundlegender und weiterführender Qualifikation erfolgt bei Ehlich et al. (2008/2010) für die pragmatische und literale Basisqualifikation. Sie sollte für die anderen Basisqualifikationen gemäß der jeweiligen bildungssprachlichen Merkmale und der veränderten sprachlichen Kontexte in Bildungssituationen stets mit berücksichtigt werden.

Die Untersuchungen zum Erwerb der Basisqualifikationen insbesondere für das frühe Kindesalter in der Erstsprache sind inzwischen recht umfassend, und zwar mit dem Schwerpunkt auf gut beobachtbare Phasen der Entwicklung der phonischen Basisqualifikation und der grundlegenden morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation.

Phonische oder morphologisch-syntaktische Basisqualifikationen entwickeln sich auch nach der ersten Phase des Erwerbs weiter, wobei zwischen Erst- und Zweitspracherwerb zu unterscheiden ist. Die Aussprache der Zweitsprache ist in der Regel auch für jugendliche und erwachsene Sprachanfängerinnen und Sprachanfänger mit professioneller Unterstützung und intensiver Übung zu bewältigen. Die Grundlagen der Grammatik der Erstsprache Deutsch (Haupt- und Nebensatzbildung, Verbkonjugation im Präsens und Perfekt, Kasus mit Ausnahme des Genitivs) werden überwiegend in den ersten fünf bis sechs Lebensjahren erworben. Die Aneignung der Grundlagen der Grammatik in der Zweitsprache Deutsch benötigt in der Regel bereits ab dem späten Kindesalter eine Förderung, die insbesondere den Genus- und Kasuserwerb und später die komplexen bildungssprachlichen Formulierungsmuster betrifft. Der Ausbau eines grundlegenden Wortschatzes für die alltägliche Verständigung gelingt Kindern und Jugendlichen im Zweitspracherwerb unter guten Erwerbsbedingungen meist sogar rascher

Definition	Beispiele
Phonische Basisqualifikation Aneignung derjenigen sprachlichen Bereiche, die die Phonetik (Lehre von den Sprachlauten) betreffen	<ul style="list-style-type: none"> – Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben und Wörtern (segmentale Eigenschaften der Sprache) – Erfassung und Produktion von Wort- und Satzmelodie/-rhythmus (suprasegmentale Eigenschaften der Sprache)
Pragmatische Basisqualifikation Aneignung derjenigen sprachlichen Bereiche, die die Pragmatik (Lehre von den sprachlichen Handlungsmustern) betreffen Sprachliche Handlungsmuster sind dabei als gesellschaftlich ausgearbeitete Handlungsressourcen für sprachliche Interaktionen zu verstehen.	Pragmatische Basisqualifikation I <ul style="list-style-type: none"> – Erkennen und Aneignen elementarer sprachlicher Handlungsmuster sowie der für die jeweilige Realisierung notwendigen sprachlichen Mittel z. B. Frage – Antwort, Begrüßung, Aufforderung, Erzählen etc. in der frühen Interaktion mit engen Bezugspersonen – Differenzierung zwischen Eigen- und Fremdperspektive und damit verbunden Erkennen fremder Handlungsziele Pragmatische Basisqualifikation II <ul style="list-style-type: none"> – Aneignung institutionell relevanter sprachlicher Handlungsmuster bzw. deren Unterschiede zum familiären Kontext (z. B. Frage der Mutter vs. Lehrerfrage im Unterricht) – Erkennen und Aneignung indirekter Sprechakte (nicht wörtliche, kontextabhängige Bedeutungen, die sich u. a. aus dem Einsatz von Mimik/Gestik ergeben)
Semantische Basisqualifikation Aneignung derjenigen sprachlichen Bereiche, die die Semantik (Lehre von der Bedeutung sprachlicher Zeichen, der Wörter und Sätze) betreffen	<ul style="list-style-type: none"> – Wortschatzaneignung – Begriffsbildung und Aneignung von Bedeutungsübertragungen wie Metaphern oder Redewendungen – Satzbedeutungen
Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation Aneignung derjenigen sprachlichen Bereiche, die die Morphosyntax (Grammatik) betreffen	<ul style="list-style-type: none"> – Aneignung von Regeln zur Kombinatorik sprachlicher Einheiten: – Bildung neuer Wörter (<i>Kind – freundlich</i>) – Flexion (<i>du kommst</i>) – Satzstellung (Syntax)
Diskursive Basisqualifikation Aneignung derjenigen sprachlichen Bereiche, die das Sprechen betreffen	<ul style="list-style-type: none"> – Befähigung zum komplexen zweckgerichteten sprachlichen Handeln mit anderen – Aneignung von Erzählfähigkeiten – Auf formaler Ebene: Aneignung von Verfahren des Sprecherwechsels
Literale Basisqualifikation Aneignung derjenigen sprachlichen Bereiche, die das Schreiben betreffen	Literale Basisqualifikation I <ul style="list-style-type: none"> – Präliterale Vorläuferfähigkeiten: Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen – Texterfahrungen Literale Basisqualifikation II <ul style="list-style-type: none"> – Erkennen und Nutzen orthografischer Strukturen beim Lesen und Schreiben – Aufbau schriftlicher Textualität

Abb. 3: Die sprachlichen Basisqualifikationen und ihr Erwerb

als im Erstspracherwerb; die Kinder und Jugendlichen benötigen jedoch für den Ausbau des bildungs- und schulfachsprachlichen Wortschatzes häufig Unterstützung. Die mündlichen Textproduktionsfähigkeiten können bei beschulten Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern gut entwickelt sein, werden aber unter Umständen durch noch bestehende Lücken im Wortschatz und in der grammatischen Kompetenz stark behindert, die auch das Leseverstehen und die Schriftproduktion einschränken (vgl. Ehlich et al. 2008/2010).

Da die Entwicklung der sprachlichen Basisqualifikationen mit dem Eintritt in die Schule und im Laufe der Beschulung zunehmend mit der Aneignung der schriftsprachlichen Kompetenzen verknüpft ist, wird im Folgenden gesondert auf die literalen Basisqualifikationen eingegangen.

1.2.3 Aneignung der literalen Basisqualifikationen im Kontext der Mehrsprachigkeit

Für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler ist die Aneignung der literalen Basisqualifikationen nicht nur wichtig, um sich ihre Zweitsprache auf bildungssprachlichem Niveau anzueignen, sie stellt zudem eine wichtige Voraussetzung dafür dar, ihre Erstsprache auf einem bildungssprachlichen Niveau weiterzuentwickeln und so ihre Mehrsprachigkeit zu fördern.

In Familien, die in Deutschland leben, gelingt es ohne institutionelle Unterstützung auch bei großer Anstrengung in der Regel nur teilweise, die Aneignung der literalen Basisqualifikation I zu unterstützen, z. B. indem vorgelesen wird und evtl. kurze Texte gemeinsam gelesen werden. In den Communities haben sich dafür unterschiedliche Institutionen zusammengefunden, die mal mit staatlicher Unterstützung des Herkunftslandes (z. B. Italien), mal als Elternorganisationen und Vereine die Aneignung der literalen Basisqualifikation fördern. Sowohl bei dem didaktischen Vorgehen als auch bei der Vorstellung davon, zu welchem Zeitpunkt die Alphabetisierung in der Herkunftssprache am besten erfolgen sollte, orientieren sich viele dieser Vereine und Organisationen unter anderem an didaktischen Konventionen und Praxen des Herkunftslandes.

Völlig anders stellt sich die literale Situation von Schülerinnen und Schülern dar, die erst im Verlauf ihrer Schulbiografie nach Deutschland einreisen. Je nach vorheriger Beschulung und Literalität der Herkunftssprache ist bereits die literale Basisqualifikation in einem Schriftsystem erworben.

Dementsprechend verfügen die Schülerinnen und Schüler unter Umständen bereits über umfangreiches Wissen über Schrift aus der literalen Aneignung der Herkunftssprache, z. B. über

- Erfahrungen mit Texten,
- Funktion von Schrift,
- Schriften in ihrem Lebensumfeld,
- unterschiedliche Schriftzeichen,
- Zusammenhänge von Lautlichkeit und Schrift,
- die Struktur von Alphabetschriften,
- Silben,
- Vokale und Konsonanten in der Verschriftlichung,
- Leerzeichen,
- Satzzeichen.

Aneignung der literalen BQ in der deutschen Sprache

Hier liegen zwei große Unterschiede in den Ausgangsvoraussetzungen vor:

- Schülerinnen und Schüler, die die deutsche Sprache bereits mündlich beherrschen und
- Schülerinnen und Schüler, die die deutsche Sprache gerade erlernen und die gleichzeitig oder sogar vorbereitend in der deutschen Sprache literalisiert werden.

Im spontanen Erwerb wird die Sprache immer zunächst mündlich, später schriftlich angeeignet. Im frühen Fremdsprachenunterricht gibt es eine Kontroverse, ob diesem Vorgehen gefolgt werden sollte (vgl. Kötter/Rymarczyk 2011). Dagegen ist es im Sprachunterricht für Erwachsene die Regel, Alphabetisierungskurse den Sprachkursen vorzuschalten (Schammann/Montanari 2015). Einerseits stellt die Schriftaneignung einer Sprache, die erst gelernt werden muss, eine besondere Herausforderung dar, andererseits kann die Schrift eine von Anfang an unterstützende Funktion einnehmen. Auch schriftliche Lehrmaterialien können nur eingesetzt werden, wenn zumindest erste literale Fähigkeiten angewendet werden können.

Schule und Unterricht

Die Aneignung der literalen Basisqualifikation umfasst deutlich mehr als die Aneignung des lateinischen Alphabets oder der Orthografie; sie reicht von der Begegnung mit Literalität über die Beherrschung des Schriftsystems bis zum Erschließen der sprachenspezifischen Muster der Textlichkeit.

Die Aneignung von Schriftlichkeit erstreckt sich damit über alle Schulstufen und ist bis in die Oberstufe für alle Schülerinnen und Schüler, und natürlich in besonderem Maße für eingereiste Schülerinnen und Schüler, ein dringender und notwendiger Handlungsbedarf, der nicht auf die Primarstufe begrenzt sein darf (Petersen 2014: 6f.).

Meist wird in Schulen eine einsprachig an der deutschen Sprache und lateinischen Schrift orientierte Alphabetisierung praktiziert, bei der Silben- oder Phonem-Graphem-basiert elementare Zusammenhänge der Schrift erarbeitet werden. Dagegen bietet vor allem der frühe literale Unterricht die Möglichkeit der koordinierten Alphabetisierung in zwei Schriften und Sprachen (z. B. Koala-Projekt, (Naki-poğlu-Schimang, 1988)).²

1.3 Bildungssprache durchgängig fördern

Nachdem dargestellt wurde, was Bildungssprache ist und was wir bislang zu deren Erwerb im Kontext von Ein- und Mehrsprachigkeit wissen, soll nun betrachtet werden, wie der Erwerb der Bildungssprache institutionell gefördert werden kann, welche Herausforderungen sich hier für die beteiligten Bildungsinstitutionen ergeben und wie diese in der Praxis umgesetzt werden können.

Idee der durchgängigen Sprachbildung

Die Idee der durchgängigen Sprachbildung setzt an der Erkenntnis an, dass sich die bildungssprachlichen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen entlang ihrer Bildungsbiografie entwickeln und dabei sowohl das familiäre Umfeld als auch das Angebot der Institutionen wesentlichen Einfluss auf die Aneignung nehmen. Idealerweise sollten dabei alle an der Bildungsbiografie des Kindes beteiligten Personen und Institutionen zusammenarbeiten, um den Bildungsspracherwerb kontinuierlich und ohne Brüche zu ermöglichen. Eine solche Zusammenarbeit vollzieht sich sowohl auf horizontaler Ebene (zu einem bestimmten Zeitpunkt der Biografie) als auch auf vertikaler Ebene (im zeitlichen Verlauf der Bildungsbiografie). Das FÖRMIG-Modell der durchgängigen Sprachbildung stellt diesen institutionell begleiteten Prozess von der Alltagssprache hin zur Bildungssprache idealtypisch dar.

Im Vordergrund der vertikalen Achse steht die Überlegung, dass sich die bildungssprachlichen Kompetenzen über die Bildungsinstitutionen hinweg aufeinander aufbauend entwickeln. Eine Aufgabe der Institutionen besteht darin, diesen Prozess systematisch und unter Berücksichtigung der jeweils vorherigen und nachfolgenden Institution zu organisieren (Gogolin/Lange 2011). Ein Beispiel hier-

2 <http://www.koala-projekt.de/html/koala.htm>

für sind die bereits vielerorts praktizierten Kooperationen von Kindertagesstätten und aufnehmenden Grundschulen. Am Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich sind diese jedoch momentan noch weniger etabliert.

Die horizontale Linie verdeutlicht, dass sprachliches Lernen in den Bildungsinstitutionen stets in konkrete fachliche Lernsituationen eingebunden ist (vgl. Redder u. a. 2011:125). Von daher wird einer integrativen Form des bildungssprachförderlichen Fachunterrichts eine besondere Bedeutung beigemessen. Gleichzeitig verweist die vertikale Linie aber auch auf weitere Erwerbskontexte, z. B. auf die Familie oder auf weitere außerschulische Angebote der Sprachbildung und Sprachförderung. Diese gilt es, soweit es der Institution möglich erscheint, ebenfalls zu berücksichtigen.

Sprache durchgängig fördern und institutionell verankern

Eine institutionelle Verankerung der durchgängigen Sprachbildung stellt Schulen vor Herausforderungen und erfordert wie die meisten schulischen Entwicklungsprojekte Zeit. Bisher existieren erst wenige Studien, die den Prozess der Implementation der durchgängigen Sprachförderung untersuchen (QUIMS 2004, Koch/Zahlten 2016, Zahlten/Koch 2016, Demski/Racherbäumer 2015). Dennoch lassen sich einige Punkte benennen, die eine gelingende Implementation fördern:

Es gilt zunächst, das Thema im Bewusstsein der Agenten der Institutionen zu verankern und einen Konsens darüber herzustellen, dass in jedem Unterricht fachgebundene Anteile von Bildungssprache kontinuierlich aufgebaut werden. Dafür sind Plattformen des Austausches zwischen den Lehrkräften nötig, z. B. in Form von Arbeitsgruppen oder ggf. didaktischen Werkstätten. Eine Verankerung des Themas in den für die Institution entscheidenden Gremien (z. B. im Rahmen von Dienstbesprechungen, Schulkonferenzen u.ä.) und Schuldokumenten muss die Bedeutung unterstreichen. Die Verankerung in offiziellen Gremien und Schuldokumenten führt dazu, dass den Lehrkräften die Bedeutung dieser Austauschgespräche relevanter erscheint und sie eher bereit sind, hier Zeit zu investieren (vgl. Schulz/Koch 2016:22f). So hat es sich z. B. als vorteilhaft erwiesen, wenn Lehrkräfte, die dieselben Schülerinnen und Schüler unterrichten, regelmäßig die sprachlichen Anforderungen ihrer Fächer reflektieren (Gogolin et al. 2017). So können beispielsweise der unterrichtliche Umgang mit Operatoren (z. B. *erklären*, *interpretieren*) und sprachliche Konventionen der Bearbeitung dieser Operatoren für Schülerinnen und Schüler fächerübergreifend vereinbart, im Unterricht transparent und zum Lerngegenstand gemacht werden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2015)

Auf der Schulebene hat sich zudem ein schriftlich fixiertes, einheitliches und umfassendes Sprachbildungskonzept als förderlich erwiesen, nach dem alle Akteure verbindlich handeln. Ein derartiges Konzept bietet übergeordnete Leitlinien der Sprachbildung und Sprachförderung und beschreibt Schwerpunkte, die es zu etablieren und zu entwickeln gilt. Sprachförderkonzepte ermöglichen eine überindividuelle Verständigung darüber, was im Schwerpunkt Sprachförderung und Sprachbildung innerhalb der einzelnen Schule erreicht werden soll, mit welchen Methoden es zu erreichen ist und wer dafür verantwortlich ist. Zudem kann hier das Verhältnis von additiven Formen der Sprachförderung (z. B. Sprachlernklassen, Förderkurse Deutsch als Zweitsprache etc.), die an den Schulen weit verbreitet sind, und integrativer Sprachbildung in den Fächern geregelt werden. Während rein additiven Formen der Förderung wenig Wirksamkeit zugeschrieben werden, scheinen teilintegrative Modelle der Beschulung, in denen additive und integrative Formen der Sprachförderung und Sprachbildung aufeinander abgestimmt sind, besser geeignet, um langfristig Durchgängigkeit zu erzielen (Massumi u. a. 2015:62). Um die bildungssprachliche Entwicklung mehrsprachiger Kinder auch in ihren Erstsprachen voranzutreiben, kann der herkunftssprachliche Unterricht im Sprachbildungskonzept verankert werden. Um besser wirken zu können, sollte er nicht – wie in vielen Schulen üblich – isoliert stattfinden, sondern systematisch und inhaltlich im Unterricht und der Stundentafel verankert sein (Altun/Gürsoy 2015: 193).

An der Aufgabe, Anreize für die Aneignung allgemeinsprachlicher und bildungssprachlicher Fähigkeiten zu bieten, ist jedoch nicht nur die Schule beteiligt. Eltern und das private Umfeld sind wichtige Akteure, die den Aufbau allgemeinsprachlicher, teilweise aber auch bildungssprachlicher Fähigkeiten in den Sprachen der Kinder mit beeinflussen und einen wesentlichen Anteil der sprachlichen Sozialisation für die Kinder ausmachen. Auch diese Ressourcen lassen sich für die Umsetzung einer durchgängigen Sprachbildung mit einbeziehen. So können beispielsweise an der Schule niederschwellige Angebote geschaffen werden, die Eltern dazu anleiten, durch ihr eigenes Sprachhandeln die mehrsprachige Sprachentwicklung ihrer Kinder anzuregen (z. B. Projekte wie *Family Literacy*, *Rucksack*). Darüber hinaus kann ein Einbinden von Eltern in die Schule dazu führen, dass die Erstsprachen der Kinder stärker repräsentiert werden (z. B. durch mehrsprachige Vorlesenachmittage u. ä.) und so eine höhere Wertschätzung erfahren. Weitere wichtige Partner und Partnerinnen für Schulen sind zudem alle Einrichtungen, die Anreize für den Sprachbildungsprozess der Kinder geben (z. B. Nachhilfe, außerschulische Sprachförderung, Sprachcamps, Lesepaten etc.). Diese zu akquirieren oder sich ggf. mit ihnen in Bezug auf Beobachtungen zur sprachlichen Entwicklung des Kindes und daraus folgenden didaktisch-methodischen Konsequenzen abzustimmen (z. B. mit außerschulischer Sprachförderung), stellt einen weiteren wesentlichen Baustein der durchgängigen Sprachbildung dar.

1.3.1 Sprache diagnostizieren, um Sprachbildung zu initiieren

Die Förderung der Bildungssprache im Fachunterricht, wie sie im Modell der durchgängigen Sprachbildung dargestellt wird, erfordert von den Lehrkräften aller Fächer, dass sie sich Kompetenzen zur Einschätzung des Sprachstands aneignen. Die Durchführung erfolgreicher Maßnahmen zur Sprachbildung und Sprachförderung setzt idealerweise den sicheren Einsatz prozessorientierter diagnostischer Verfahren voraus, deren Ergebnisse zuverlässig anzeigen, welche Fortschritte Lernende im nächsten Schritt vollziehen können. Prozessorientierte Verfahren begleiten die Kinder und Jugendlichen durchgängig vom Primarbereich bis zum Ende des Sekundarbereichs, um durch eine wiederholte Anwendung Fortschritte, Stagnationen oder Regressionen im Erwerbsprozess anzuzeigen und notwendige Interventionen rechtzeitig zu gewährleisten.

Das Angebot an Erhebungsverfahren zur Feststellung des Sprachstands ist einerseits vielfältig und andererseits trotz einiger Neuentwicklungen in den letzten Jahren noch nicht befriedigend. Dies gilt besonders für die Berücksichtigung der unterschiedlichen Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler, also für die Erfassung ihrer mehrsprachigen Kompetenzen. Es gilt ebenso im Hinblick auf die Bedürfnisse von Fachlehrkräften, die einen sprachbildenden Unterricht planen und daher vorrangig die bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen einschätzen und beurteilen möchten.

Betrachtet man das Angebot an Erhebungsverfahren, so sind zunächst Verfahren zur Einschätzung der Sprachstände in der Erst- und Zweitsprache von Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zu unterscheiden, die mit wenigen Ausnahmen (z. B. SCREEMIK, Wagner 2008) die Mehrsprachigkeit von Kindern nicht berücksichtigen. Generell unterscheidet man Testverfahren, die in der Durchführung aufwändig sind und die den Sprachstand punktuell in einer Testsituation erheben, und einfacher durchführbare Screenings, die einzelne, förderbedürftige Kinder in einem Jahrgang erkennbar machen sollen. Eingesetzt werden außerdem Profilanalysen, die über die Analyse von Sprach- und Schreibproben den Erwerbsstand in einzelnen sprachlichen Qualifikationsbereichen feststellen, und Beobachtungsverfahren, die eine wiederholte Beobachtung in der alltäglichen Interaktion vorsehen.

Nicht alle Verfahren sind gleichermaßen geeignet (Vgl. Becker-Mrotzek u. a. In: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache 2013), um eine prozessorientierte Diagnostik im schu-

lischen Umfeld zu betreiben, um Förderentscheidungen rechtzeitig einzuleiten und die Förderung zu begleiten. Die Zuweisung zur *Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung* erfolgt in Niedersachsen zum Beispiel durch einen punktuellen Einsatz des Screenings *Fit in Deutsch* (2006), das lediglich der einmaligen schulorganisatorischen Bedarfsfeststellung dient.

Verfahren zur Feststellung des Sprachstands können, aber sie müssen nicht normiert sein. Normierungen an Vergleichsgruppen erlauben Prozentrangzuordnungen, die die Frage beantworten, wo das Kind im Vergleich zu anderen Kindern im Spracherwerb steht. Normierungen beinhalten grundsätzlich das Problem, dass die Zusammensetzung einer geeigneten Vergleichsgruppe schwierig ist und zum Anlass von Kritik werden kann, weil unterschiedliche Positionen zum Umgang mit dem Spracherwerb in Migrationssituationen wirksam werden: Sollen Kinder oder Jugendliche mit gleichaltrigen oder mit jüngeren Kindern deutscher Herkunftssprache verglichen werden? Sollen es andere Kinder im Zweitspracherwerb sein, die eine vergleichbare Sprachbiografie aufweisen? Einigkeit herrscht jedoch weitgehend darüber, dass die Einschätzung des Aneignungsstands oder besser der Erwerbsentwicklung die Berücksichtigung des Alters beim Beginn des Zweitspracherwerbs sowie der Kontaktdauer und der Kontaktintensität mit der Zweitsprache erfordert.

Testgestaltung und Ergebnisauswertung von standardisierten Tests und Screenings, aber auch von anderen Verfahrenstypen zur Feststellung des Sprachstands sind von den jeweiligen sprach- und lerntheoretischen Vorannahmen der Entwickler und Entwicklerinnen über den Erst- und Zweitspracherwerb geprägt, welche in den Handbüchern häufig nicht ausreichend ausgeführt werden, was die Bewertung der Verfahren erschwert (vgl. Lengyel 2013: 160f.).

Einige Erhebungsverfahren

Standardisierte Tests bieten den Vorteil, dass sie den in wissenschaftlichen Kontexten geforderten psychometrischen Gütekriterien standhalten. Sie sind im Ergebnis deshalb unabhängig vom Anwender, liefern verlässliche Ergebnisse bei einer wiederholten Anwendung und messen das, „was sie vorgeben messen zu wollen“ (Lengyel 2013: 161).

Die Durchführung solcher Tests liegt meist in der Hand von Expertinnen und Experten, denn ihr Einsatz erfordert ein strikt standardisiertes Vorgehen geschulter Testleiterinnen und -leiter, sodass sie sich weniger für Lehrkräfte eignen. LiSeDaZ (Tracy/Schulz 2011) ist ein standardisiertes und normiertes Sprachstanderhebungsverfahren für Kinder im Alter von 3,0 bis 7,11 Jahren, das sprachbiografische Informationen einbezieht und mit einer Bandbreite von mehreren Subtests verschiedene Bereiche der Sprache zu erfassen versucht. Ausgeklammert sind Aussprache, Wortschatzumfang, kommunikativ-pragmatische Fähigkeiten und grammatische Bereiche, die sich durch multiple Regelmäßigkeiten auszeichnen. Mit diesem Verfahren ist es möglich, den individuellen Sprachentwicklungsstand von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Muttersprache (DaM) zu erfassen und den Bedarf für eine Sprachförderung abzuleiten. Erwerbsprozesse können durch Wiederholungsmessungen erfasst werden.

Screenings sind Testverfahren, die zeitökonomisch sind und die beispielsweise in Niedersachsen für die schulorganisatorische Bedarfsfeststellung genutzt werden (*Fit in Deutsch*). Der C-Test (Baur/Chlosta/Goggin 2012; Baur/Goggin/Wrede-Jackes 2013), der die rezeptiven Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit einem Gruppentest durch den Einsatz von Lückentexten erhebt, kann zumindest Hinweise auf Förderbedarfe in den Bereichen des Leseverstehens und Wortschatzes geben. C-Tests setzen Lese- und Schreibfähigkeiten voraus. Zudem müssen die eingesetzten Lückentexte den Wissensvoraussetzungen der Geprüften entsprechen. Die Ergebnisse der C-Tests sind für eine Förderplanung durch weitere Verfahren zu überprüfen. Ein Screening muss ebenso wie jedes standardisierte Verfahren sehr genau nach den angegebenen Anweisungen durchgeführt werden.

Profilanalysen sind produktionsorientiert und erfassen sprachliche Fähigkeiten von Kindern in natürlichen oder quasi-authentischen Handlungssituationen durch später auswertbare Aufzeichnungen. Die sprachlichen Teilfähigkeiten der Kinder werden erst bei der nachträglichen Untersuchung des Materials voneinander isoliert. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass die Kinder keiner spürbaren Testsituation ausgesetzt werden müssen. Die Analyse des dann vorliegenden Sprachmaterials orientiert sich an Erwerbsstufen- oder Erwerbsphasenmodellen, um bei wiederholter Anwendung des Verfahrens die sprachliche Progression sichtbar zu machen. Profilanalysen nutzen entweder das Wissen über den Erwerb der Verbstellung im deutschen Haupt- und Nebensatz (Grießhaber 2012, 2013) oder orientieren sich vorrangig an den erforschten Entwicklungsstufen im Erzählen (Reich/Roth 2007: *HAVAS 5*; Gantefort/Roth 2008: *Tulpenbeet*). Während das Verfahren von Grießhaber sich für Kinder und Jugendliche aller Altersstufen eignet, wird *HAVAS 5* zur Einschätzung des Sprachstands von Fünfjährigen und *Tulpenbeet* zur Einschätzung im Übergang zur Sekundarstufe (Kl. 4–6) genutzt. *HAVAS 5* (Erzählen zu einer Bilderfolge) und *Tulpenbeet* (Schreiben zu Abbildungen) liegen für mehrere Sprachen vor, sodass eine Einschätzung der mehrsprachigen Kompetenzen von Kindern ermöglicht wird. Dies gilt auch für das Verfahren *Fast Catch Bumerang* (Reich/Roth/Döll 2009), konzipiert für Jugendliche im Übergang in das berufliche Umfeld, das mit der Auswertung von zwei Texten (Bewerbung um ein Praktikum, Bauanleitung für einen Bumerang) operiert, um bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen zu erfassen. Es wird davon ausgegangen, dass Profilanalysen zur Steigerung sprachdiagnostischer Kompetenzen bei den Lehrkräften beitragen, da sie zunächst Vorgaben für die Einstufung vorgeben, welche bei zunehmender Erfahrung bei der Anwendung zum Ausbau des Einschätzungsvermögens für die Spracherwerbsprozesse insgesamt führen.

Beobachtungsverfahren konzentrieren sich auf das beobachtbare und dokumentierbare ganzheitliche Sprachhandeln in natürlichen oder quasi-authentischen und vorstrukturierten Handlungssituationen. Beobachtungsverfahren können im Gegensatz zu den übrigen Verfahrenstypen besonders pragmatische und diskursive Fähigkeiten gut erfassen. Bei der Analyse des gewonnenen Sprachmaterials lassen sich auch andere sprachliche Teilfähigkeiten untersuchen. Die Beobachtungsbögen können einmalig, wiederholt bzw. prozessbegleitend über einen langen Zeitraum eingesetzt werden. Es kommt bei der Beobachtung allerdings auf begründete Beobachtungskategorien sowie auf eine genaue Beobachter-schulung an, um sich bei diesen Verfahren qualitativen Gütekriterien anzunähern. Gut konzipierte Verfahren dieser Art haben also den Vorteil, dass die unterschiedlichen sprachlichen Teilbereiche durch geeignete Indikatoren erfasst und im Erwerbsprozess miteinander verglichen werden können.

Die Beobachtungsbögen *SISMIK* (Ulich & Mayr, 2003) und *SELDAK* (Ulich/Mayr (2007) für Kinder mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache bis zur Einschulung und noch bis ins erste Schuljahr (sechs bis sieben Jahre) erfassen mehrere sprachliche Teilbereiche. Sie sind an Vergleichsgruppen normiert worden, gestatten also Prozentrangzuordnungen, und sie enthalten Hinweise für die Förderung. Die Niveaubeschreibungen für die Grundschule (ab Kl. 3) und für die Sekundarstufe (Reich/Döll 2013) schließen sich an die Ausarbeitung der Basisqualifikationen durch Ehlich et al. (2008/2010) an. Die verschiedenen Basisqualifikationen gehen in sechs unterschiedliche Beobachtungsbereiche ein und werden durch eine Erhebung von Persönlichkeitsmerkmalen ergänzt. Grundannahme des prozessorientiert geplanten Vorgehens ist, dass alle Schülerinnen und Schüler gleiche Sprachlernziele verfolgen. Es werden jedoch keine Zeitnormen vorgegeben, wann bzw. in welchen Zeiträumen der Spracherwerb verlaufen sollte, weil die Heterogenität der Voraussetzungen in der Schülerschaft zu groß ist. Eine Stufung des Erwerbs erstreckt sich von den Sprachanfängen bis zum Erwerb des in den Bildungsstandards vorgegeben Zielniveaus für alle Schülerinnen und Schüler. Da die Niveaubeschreibungen mehrfach bzw. wiederholt eingesetzt werden können, eignen sie sich zur kontinuierlichen Beobachtung der Fortschritte bzw. zum rechtzeitigen Erkennen von Stagnationen und Rückschritten. Die Beobachtungsbögen werden in den Bundesländern Sachsen und Schleswig-Holstein ab dem dritten Schuljahr sowie in vereinfachter Form in Niedersachsen eingesetzt.

Eine neue Entwicklung sind Kompaktangebote, die Werkzeuge zur Einschätzung des Sprachstands für die Sekundarstufe kombinieren, indem nach der Erhebung sprachbiografischer Daten und nach einem Screening (C-Test) zur Feststellung des allgemeinen Förderbedarfs verschiedene Verfahren zur Prüfung von rezeptiven und produktiven Teilkompetenzen (Hörverstehen, Leseverstehen, mündliches Erzählen und schriftliches Erzählen) angeboten werden (Junk-Deppenmeier/Jeuk 2015).

Diagnoseergebnisse nutzen, um sprachliches Lernen zu unterstützen

Die prozessbegleitende und förderdiagnostisch ausgerichtete Einschätzung des Spracherwerbs von Schülerinnen und Schülern ist die Voraussetzung für einen erfolgreichen Anschluss von vertikal und horizontal vernetzten sprachbildenden Maßnahmen in der Schule im Rahmen einer additiven oder integrativen Förderung. Allerdings kann der sprachbildende Fachunterricht nicht die systematische Förderung beim Erwerb der sprachlichen Grundlagen (Basisqualifikationen I) der Zweitsprache leisten, die eher die Aufgabe additiver Fördermaßnahmen mit eigens dafür ausgebildeten Lehrkräften ist. Der Fachunterricht schließt sich mit eigenen Maßnahmen zur integrativen Förderung von fachspezifischen, bildungssprachlichen Basisqualifikationen II an, die nur hier systematisch und aus dem fachlichen Kontext heraus aufgebaut werden können. Fachlehrpersonen benötigen für die Beteiligung an der allgemeinsprachlichen und bildungssprachlichen Förderung die Beratung und Unterstützung von Lehrkräften für Deutsch als Zweitsprache in Bezug auf Diagnose und Förderplanung. Dies ist durchaus vergleichbar mit der Beratung der Lehrkräfte von Grund-, Haupt-, Ober- und Realschulen durch Förderschullehrkräfte in sonstigen Inklusionssituationen. Eine prozessorientierte Einschätzung der Aneignung des Deutschen sollte also vorrangig durch Lehrkräfte sprachlicher Fächer erfolgen, um Förderbereiche zu eruieren und Fördermaßnahmen einzuleiten, in die die Lehrkräfte aller Fächer eingebunden werden können. Die Einschätzung der bildungs- und schulfachsprachlichen Kompetenzen im jeweiligen Fach und die Vermittlung dieser Kompetenzen liegen jedoch in den Händen der Lehrkraft des Fachs. Sie selbst muss ein hohes Bewusstsein für die sprachlichen Anforderungen ihres Fachs entwickeln, um zu erkennen, ob oder inwieweit die mündlichen und schriftlichen Äußerungen der Kinder und Jugendlichen den sprachlichen Anforderungen des Fachs gerecht werden. Insbesondere Profilanalysen oder Niveaubeschreibungen lassen auch eine Einschätzung der bildungssprachlichen Kompetenzen zu und sind für Lehrkräfte aus den Fächern nutzbar. Die sprachbewusste Fachlehrkraft vermag unter Berücksichtigung dezidierter Kenntnisse über den allgemeinen Sprachstand des Schülers oder der Schülerin festzustellen, welche schulfachlichen Lexeme, Formulierungsmuster und Texte besonders sorgfältig und kleinschrittig vermittelt werden können und müssen.

1.3.2 Sprachbewusst unterrichten

Grundlage für jede Art des sprachbewussten Unterrichtens ist die intensive Auseinandersetzung mit den sprachlichen Anforderungen des eigenen Faches einerseits und die Kenntnis des individuellen Sprachstands andererseits.

Ein Unterrichtsansatz, der diese beiden Dimensionen miteinander verbinden möchte, ist der des Scaffoldings. Scaffolding (engl. Baugerüst) bezeichnet dabei als Metapher einen durch adaptive Hilfestellungen und Strukturierungen der Lehrkraft temporär gestützten Lernprozess, der es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, Aufgaben zu lösen oder zu neuen Erkenntnissen zu gelangen, zu denen sie noch nicht eigenständig in der Lage sind (Wood et al. 1976: 90). Dabei greift Scaffolding auf Erkenntnisse der soziokulturellen Entwicklungspsychologie zurück, wonach das Lernen (Entwicklung) zunächst durch die gemeinsame, soziale Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden gefördert und erst danach individuell internalisiert werden kann. Fachliche Vorstellungen und Erkenntnisse von Schülerinnen und Schülern reifen demnach vor allem durch das gemeinsame Handeln und das Spre-

chen über den Lerngegenstand aus, durch dessen Reflexion und Aushandlung seiner Bedeutung. Sprache dient somit einerseits als Werkzeug des Denkens und spielt daher bei der Aneignung fachlicher Inhalte eine zentrale Rolle. Andererseits wird Sprache selbst zum fachlichen Lernziel und das Sprechen über den Lerngegenstand fördert die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern.

Die Idee der Zone der nächsten Entwicklung ist dabei maßgeblich für das Scaffolding. Demnach existiert zwischen dem, was Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt bereits eigenständig können (Zone der aktuellen Entwicklung) und dem, was sie zukünftig eigenständig können, ein Übergangsbereich, in dem sie in Zusammenarbeit mit Erwachsenen oder kompetenten Peers unter Anleitung oder mit Unterstützung bereits über ihre aktuellen Fähigkeiten hinauswachsen können (Vygotskij 2002: 327). Das Üben in gestützter Interaktion in der Zone der nächsten Entwicklung festigt den Lernstoff, sodass dieser bald auch eigenständig zu bewältigen ist und die Unterstützung durch den Erwachsenen oder den Peer zurückgenommen werden kann (Gibbons 2002: 10). Mariani (1997) charakterisiert einen solchen Unterricht als hoch herausfordernd bei gleichzeitiger starker Stützung. Das Ziel ist dabei die Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler, die schrittweise erreicht werden soll (Van de Pol 2012: 31).

Scaffolding stellt somit klare Anforderungen an die Lehrkraft, deren Aufgabe es nicht nur ist, den aktuellen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler im Fach zu diagnostizieren, sondern auch die Zone der nächsten Entwicklung, die bei allen Schülerinnen und Schülern unterschiedlich sein kann, im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung, aber auch ad hoc in der Unterrichtsinteraktion zu antizipieren und dementsprechend die Lernumgebungen adaptiv zu anzupassen (Van de Pol 2012: 11).

Konkret bedeutet dies für die Unterrichtsvorbereitung, für das sogenannte Makro-Scaffolding, dass zunächst die Zone der aktuellen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler diagnostiziert werden muss. Im Rahmen einer Lernstandsanalyse wird reflektiert, welches sprachliche und fachliche Vorwissen und welche Präkonzepte die Schülerinnen und Schüler mitbringen, an die im Unterricht angeschlossen werden kann, und welche sprachlichen Mittel zum Reflektieren derselben den Schülerinnen und Schülern bereits zur Verfügung stehen. Hierzu würde sich grundsätzlich der Einsatz von Verfahren der Sprachstandsdiagnostik anbieten. Wie jedoch in Kapitel 1.3.1 darauf hingewiesen wurde, existieren bislang kaum diagnostische Verfahren, um speziell die fachspezifischen bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erheben. Tajmel (2009) schlägt daher vor, sich mit eigenen Erhebungen zu behelfen. So könnten beispielsweise im Vorfeld einer Unterrichtseinheit zum Thema *Dichte* Vermutungen und Begründungen der Schülerinnen und Schüler diskutiert und schriftlich fixiert werden, ob bestimmte Gegenstände im Wasser schwimmen oder untergehen würden. Die Ergebnisse liefern der Lehrkraft sowohl Aufschluss über fachliche Präkonzepte als auch über die für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler verfügbaren sprachlichen Mittel für eine Begründung (Zone der aktuellen Entwicklung).

Daneben dient die Bedarfsanalyse der Reflexion der fachlichen und sprachlichen Anforderungen einer Unterrichtsstunde oder -einheit. Welche fachlichen Konzepte sollen erschlossen werden und welche Sprachhandlungen treten dabei auf, die welche Strukturen auf Wort-, Satz- und Textebene fordern (Michalak et al. 2015: 161). Hier können sowohl die curricularen Vorgaben und die darin enthaltenen Operatoren als auch die einzusetzenden Materialien und Texte reflektiert werden. Um zu ermitteln, welche konkreten sprachlichen Mittel der Umgang mit Operatoren erfordert, können Lehrkräfte einen eigenen Erwartungshorizont verschriftlichen und analysieren (Tajmel 2011: 5).

Neben dem auf den Aufbau der zweitsprachlichen Bildungssprache abzielenden Ansatz des Scaffoldings existieren zudem Konzepte, die die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht mit in den Blick nehmen. Diese Erstsprachen-Einbindung verfolgt dabei zwei Ziele: Zum einen dient/en die Erstsprache/n als Medium zur Erschließung (bildungssprachlicher) zielsprachlicher Merkmale,

zum anderen ist die Auseinandersetzung mit der Erstsprache selbst Ziel des Unterrichtsprozesses und gilt als Teil einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, die den Lerner als mehrsprachiges Individuum in seiner Mehrsprachigkeit fördern möchte.

Grundlage solcher Ansätze sind neben der grundsätzlichen Haltung, dass jeder Mensch das Recht besitzt, seine Sprache(n) als Lern- und Kommunikationsinstrument zu nutzen (Dirim/Oomen-Welke 2013: 13), vor allem Studien, die auf positive Wirkungen einer Einbindung von Erstsprache(n) im Unterricht hindeuten: So kann die Erstsprache zum einen als Denk- und Arbeitssprache die Verarbeitung von Unterrichtsinhalten positiv beeinflussen (vgl. Fuchs/Maak/Ahrenholz 2014: 71; Meyer/Prediger 2011), zum anderen werden im Sinne von Cummins' Interdependenzhypothese gute zweitsprachliche Kompetenzen vor allem bei gut entwickelten herkunftssprachlichen Kompetenzen erreicht (vgl. Fuchs/Maak/Ahrenholz 2014: 71).

Ein weiterer Ansatz, der diese mehrsprachige Ressource berücksichtigt, ist der aus dem englischen Sprachraum stammende Ansatz des *Language Awareness*. Beim *Language Awareness* geht es um das systematische, kontrastive Einbeziehen der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler in den Regelunterricht, um eine allgemeine Sprachbewusstheit aufzubauen (kognitive Ebene) sowie emotionale Einstellungen zur Sprachenvielfalt und zu deren sozialer Akzeptanz zu stärken (affektive und soziale Ebene). Diese Sprachbewusstheit bezieht sich dabei sowohl auf die Erstsprache als auch auf die Zweitsprache, wobei die Erst- und Zweitsprache jeweils als Brücke und Lernhilfe fungieren (vgl. Schader 2012: 62). Besonders die kognitive Ebene, die auch auf einen Vergleich von Regeln, Mustern und Konzepten der Sprache(n) abzielt, kann beim Bildungsspracherwerb genutzt werden (vgl. Gürsoy 2010: 2). Konkrete Unterrichtsmaterialien, die als Wegweiser zur Planung und Durchführung eines *Language-Awareness*-basierten Unterrichts dienen könnten, existieren derzeit noch nicht (ebd.: 4). Im Sinne des Ansatzes fokussieren die folgenden zwei Unterrichtsbeispiele exemplarisch die Anregung, sich mit unterschiedlichen Bezeichnungen auseinanderzusetzen, und sich darüber Gedanken zu machen, wie die Bezeichnung das Denken über die jeweils bezeichnete Wirklichkeit beeinflusst.

So kann beispielsweise im Mathematikunterricht der Vergleich der unterschiedlichen Benennungen von Brüchen in den verschiedenen im Klassenraum vertretenen Sprachen die Reflexion über dahinterliegende Konzepte anregen (dtsch.: ein Viertel, türk.: dörtte bir = in vier eins). In einer Studie von Meyer und Prediger (2011) zeigte sich die türkischsprachige Benennung für „ein Viertel“ für einige Schülerinnen und Schüler der türkischen Erstsprache als eingängiger und erleichterte so das Verständnis von Brüchen.

Ähnlich verhält es sich bei einem Beispiel von Gürsoy (2010) aus dem Biologieunterricht. So mache ein Vergleich von Tiernamen in unterschiedlichen Sprachen sichtbar, dass ein Tausendfüßler in der türkischsprachigen Benennung nur 40 und nicht 1000 Beine hat. Auf diese Weise könne das Auseinanderklaffen von Benennung und abgebildeter Realität deutlich gemacht werden (vgl. ebd.: 3).

Integrative Konzepte wie Scaffolding oder *Language Awareness* fokussieren den Aufbau der weiterführenden Basisqualifikationen II (vgl. Kapitel 1.2.1). Der Ausbau und die Weiterentwicklung der grundlegenden Basisqualifikationen I können hier zwar auch erfolgen, sind in der Regel jedoch aufgrund der begrenzten zeitlichen Ressourcen und der fehlenden Qualifikation der Fachkräfte besser in additiven Fördermaßnahmen zu verorten. In diesen können sich ausgebildete DaZ-Lehrkräfte etwa um den systematischen Aufbau von Grammatik und Grundwortschatz widmen, die die Grundlage für einen bildungssprachlichen Aufbau im Fach bilden. Die Bedeutung dieser additiven Förderung wird besonders bei denjenigen Seiteneinsteigern und Seiteneinsteigerinnen deutlich, die bei Eintritt in eine deutsche Schule über keine oder nur wenige sprachliche Kompetenzen in der Zielsprache Deutsch verfügen. Eine Partizipation im Regelunterricht im Sinne eines *Sprachbads* ist hier zwar auch zu befürworten,

die Annahme, zielsprachliche Kompetenzen würden sich jedoch gänzlich ungesteuert im Regelunterricht aufbauen, ist selbst bei gut qualifizierten Fachlehrkräften nicht realistisch. Der gesteuerte Zweitspracherwerb verfolgt vor allem im Bereich der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation eine an natürlichen Erwerbssequenzen orientierte Progression. Bei teilintegrativen Konzepten (also der gleichzeitigen Teilnahme an additiven und integrativen Maßnahmen) ist der ungesteuerte Erwerb jedoch verschiedensten Einflüssen ausgesetzt, wodurch sich hohe interindividuelle Unterschiede im Zweitspracherwerbsprozess der Lernenden im Hinblick auf Erwerbsgeschwindigkeit und den Aufbau lexikalischer und diskursiver Bereiche ergeben. Diesen hat der DaZ-Unterricht Rechnung zu tragen. Eingesetzte Lehrmaterialien, die zumeist aus dem DaF-Bereich adaptiert werden, berücksichtigen diese Heterogenität oft nur unzureichend. Die universitäre Ausbildung angehender DaZ-Lehrkräfte setzt deshalb auch einen besonderen Schwerpunkt auf die individuelle Entwicklung von Lernmaterialien seitens der Lehrkraft.

Im Kontext durchgängiger Sprachbildung wünschenswert ist eine enge Verzahnung additiver und integrativer Fördermaßnahmen und ein steter Austausch der Lehrkräfte an der Schule über Diagnoseergebnisse, Lernfortschritte, Bedarfe und unterrichtliche Inhalte. In diesem Kontext scheint es besonders lohnenswert zu sein, bildungssprachliche Aspekte in die additive Förderung mit aufzunehmen. Besonders im Hinblick auf die komplexen morpho-syntaktischen Strukturen (z. B. Passivsätze, linksgehäufte Attribute, Konjunktive) scheint eine Auslagerung sinnvoll, da DaZ-Lehrkräfte über Kenntnisse zu Semantisierungstechniken im Rahmen induktiver und/oder deduktiver Grammatikvermittlung verfügen und im Sprachförderunterricht ausreichend Zeit für eine Thematisierung zur Verfügung steht. Darüber hinaus kann die Sprachförderung aber auch andere bildungssprachliche Merkmale fokussieren. Bildungssprachlicher additiver DaZ-Unterricht ist jedoch aktuell noch die Ausnahme.

Es folgt eine Darlegung der besonderen Beziehung zwischen den verbalen Sprachen und den Gegenständen des Fachs Kunst: eine Beziehung, die Chancen für die sprachliche Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler eröffnet.

1.3.3 Sprache und Fach: Schreiben über Kunst als Methode zur Sensibilisierung für Sprachen

Rahel Ziethen

Vorüberlegungen

Warum soll Kunst für die Sprache sensibilisieren? Sollte es im Hinblick auf Kunst nicht darum gehen, die begriffliche Sprache mit ihrer Eigenart, alles „so deutlich“ auszusprechen (vgl. Rilke 2006: 192), zumindest für die Dauer einer Unterrichtsstunde in den Hintergrund zu rücken? Um dem einen Raum zu öffnen, was Bilder sprichwörtlich „sagen“ – nämlich „mehr als 1000 Worte“? Diese aus heutiger Sicht „romantische“, aber dennoch geläufige Auffassung geht davon aus, dass die Annäherung an Kunst primär eine Angelegenheit der subjektiven sinnlichen Wahrnehmung und ästhetischen Erfahrung sei. Das Sich-Hingeben an die Aura des Kunstwerks stünde dabei, so die Annahme, der Verbalisierung von Kunsterfahrungen entgegen. Umso erstaunlicher ist es, dass im Kunst- und Deutschunterricht seit Generationen eine Textsorte eingeübt – ja, geradezu eingeschliffen wird, die strenger kaum normiert sein könnte: die Bildbeschreibung. Interessant dabei ist: Je penibler die Maximen des Beschreibens eingehalten werden (Genauigkeit, Vollständigkeit, reine Deskription, Reihenfolge, Anwendung eines spezifischen Vokabulars wie Vordergrund, Hintergrund; Bildraum, Goldener Schnitt etc.), desto weniger scheinen die fertigen Texte den Kunstwerken und ihrer Wirkung gerecht zu werden. Nicht selten scheinen Bildbeschreibungen aus reinem Selbstzweck angefertigt zu werden, ohne Klarheit darüber, welcher Adressat erreicht werden soll und welche Funktion das Beschreiben erfüllen

soll (vgl. Feilke 2003: 12). Von einem sensiblen, bewussten Umgang mit Sprache kann hier also nicht die Rede sein – geschweige denn, dass das Beschreiben zu einem tieferen Verständnis des Beschreibungsgegenstandes, der Kunst, führt. Die nachfolgenden Überlegungen machen es sich zur Aufgabe, das Sprachsensibilisierungspotenzial des Sprechens und Schreibens über Kunst didaktisch-methodisch zu reflektieren und zu veranschaulichen. Ausdrücklich geht es nicht darum, die Beschreibung als Textsorte oder das Beschreiben als „ausdrucks- und textbildende Prozedur“ (Feilke 2005: 47) kritisch zu diskutieren oder neu zu begründen. Vielmehr wird darüber nachgedacht, inwiefern beim (Be-)Schreiben das Verständnis für das Ausdrucksvermögen und die Medialität von Bild und Sprache gefördert werden kann. Vereinfachend wird dabei von Bildern (im Gegensatz z. B. zur Installation) ausgegangen und das mündliche bzw. schriftliche Kommentieren von Kunst nicht weiter differenziert.

Didaktische Begründung

Stellt sich zunächst die Frage, was Bildbetrachter zum „Reden über Kunst“ überhaupt motiviert (vgl. Kirschenmann/Richter/Spinner 2013). Eine immer noch bedenkenswerte Antwort auf diese Frage gibt der Kunsthistoriker Jacob Burckhardt (1818–1897): „Allein wir müssen von der Kunst sprechen, weil sie uns so mächtig bedingt und umgibt“ (zitiert nach Knobloch 1988: 2). Tatsächlich ist die Verarbeitung von Erfahrungen eine psychologische Notwendigkeit, um sich in der Welt zu orientieren (vgl. Watzlawick 1988: 67). Nicht nur die Bilderwelten der Kunst fordern zu einer Neu-Ordnung der bislang vertrauten „Wirklichkeit“ heraus (s. u.). Auch in den sogenannten neuen Medien wird die Auseinandersetzung mit der Wirkmacht der Bilder dringlich. „Wir leben mit Bildern“, konstatieren Wilhelm Eggerer und Alex Winter (1984: 7) und begründen mit dieser Feststellung ihr Anliegen, einen ganzen Band der MANZ-Aufsatz-Bibliothek der „Bildbeschreibung“ zu widmen. Dabei haben die beiden Autoren mit den von ihnen genannten Beispielen (Plakatwand, Zeitung, Fernsehen etc.) noch lange nicht die Fülle an Bildern vor Augen, die uns heute, gut 30 Jahre später, täglich „so mächtig bedingt und umgibt“.

Lässt man sich auf die allumfassende Gegenwart von Bildern ein, dann kann die verbale Sprache mit ihren Begriffsbildungen und Benennungen ein geeignetes Instrument sein, die visuellen, bisweilen ästhetischen und möglicherweise diffusen Bild-Erfahrungen zu „begreifen“. Das Schreiben (und auch das Sprechen) über Bilder kann dabei helfen, sich mit dem, was Bilder sinnlich wahrnehmbar macht, denkend in Beziehung zu setzen. Das Erkennen dieses Grundbedürfnisses, das auf Bildern zu Sehende zu „verstehen“, zum Dargestellten Stellung zu beziehen und seine Einsichten auch zu kommunizieren, ist einer der Gründe dafür, warum sich das „Philosophieren mit Kindern zwischen Kunst und Sprache“ in der Kunstpädagogik der letzten Jahre zu einem eigenständigen Forschungsbereich entwickelt hat (vgl. Duncker/Müller/Uhlig 2012). Wie die Verwendung des Verbs „philosophieren“ andeutet, geht das Sprechen bzw. Schreiben über Kunst(werke) hier weit über das im Deutsch- und Kunstunterricht übliche Beschreiben von Bildern hinaus. Und dies entspricht im Grunde auch der Realität der Kunstkommunikation: So weist Heiko Hausendorf (2007: 18) darauf hin, dass wir die „Praxis des Redens über Kunst [...] nicht nur als professionelle Disziplin mit institutionalisierten Routinen und Ablaufmustern (die Kunstführung, der acoustic guide, der Katalog zur Ausstellung) kennen, sondern eben auch als zufällig-okkasionele Alltagspraxis, die nicht unbedingt auf Fachwissen angewiesen ist und eigenen zumeist implizit bleibenden Regeln und Zugzwängen des Redens über ‚Kunst‘ folgt“. Dass es vor Kunstwerken ausreichend Raum gibt, für Sprache und Sprachgebrauch zu sensibilisieren, ist also offensichtlich. Unübersichtlicher ist es, welche Lernziele „Sprachsensibilisierung“ in diesem Raum verfolgt und verfolgen könnte. Die möglichen Einsichten, die beim Schreiben über Kunst erlangt und befördert werden könn(t)en, sind das Sprachsensibilisierungspotenzial, über das im Folgenden nachgedacht wird.

Die Konzeption eines sprachsensiblen Unterrichts setzt die Klärung derjenigen „Sprachen“ voraus, die im Unterrichtsverlauf gesprochen bzw. von Lernenden beherrscht werden müssen. Josef Leisen

(2011: 5 ff.) legt eine diesbezügliche Übersicht vor, in der er Alltags-, Fach-, Unterrichts-, Formal-, Bild- und Bildungssprache im Hinblick auf ihren jeweiligen Abstraktionsgrad beschreibt. Wie bei anderem Fachunterricht auch lässt sich diese Einteilung auf eine Unterrichtseinheit „Schreiben über Kunst“ übertragen. Auch hier kann die alltagssprachliche Reaktion ein erster Zugang zum Gegenstand Kunst darstellen; auch hier hat sich für die Beschreibung von Kunst ein fachspezifischer Sprachgebrauch etabliert etc. Und in größeren Zusammenhängen wäre es zweifelsohne auch gewinnbringend, diese die Kunst begleitenden Sprachen und Sprachgebräuche im Hinblick auf ihre besonderen Herausforderungen, die sie Lernenden stellen, zu beschreiben. Im vorliegenden Aufsatz hingegen soll die Aufmerksamkeit auf ein vorgelagertes Grundproblem gelenkt werden. Anzunehmen nämlich, es reiche aus, z. B. das Bildbeschreibungsfachvokabular im Unterricht mittels geeigneter Methoden zu problematisieren, um allen Lernenden einen sprachbarrierefreien Zugang zur Kunst und zur Aufgabe „Bildbeschreibung“ zu ermöglichen, greift im Kontext Schreiben über Kunst zu kurz. Das Problem besteht im Kern darin, dass beim Schreiben über Kunstwerke die bei Leisen (2011: 7) erwähnte „Bildsprache“ nicht Unterrichts- und Lernmedium, sondern Gegenstand der Unterrichtskommunikation ist. Anders formuliert: Visuelle Darstellungen werden in der Regel nicht eingesetzt, um Bilder zu kommentieren und Lernenden somit eine Alternative zu verbalen Erklärungen des Lerngegenstandes anzubieten, sondern die Bilder selbst sind es, über die gesprochen beziehungsweise geschrieben wird. Über den Funktionswechsel der Bildsprache machen sich Lerner vermutlich keine Gedanken. Ihnen liegt das Kunstwerk, das es zu beschreiben gilt, wie selbstverständlich als Lerngegenstand vor. Dennoch ist dieser Funktionswechsel grundlegend, denn er setzt Bildsprache und Verbalsprache in ein Beziehungsverhältnis. Bild- und Verbalsprache sind nicht mehr zwei einander nebengeordnete Artikulationsformen im Hinblick auf einen (Sach-) Gegenstand, sondern sie beziehen sich aufeinander.

Dies bedenkend wird deutlich, dass Sprachsensibilisierung im Kontext „Schreiben über Bilder“ nicht nur lernpsychologische und fachgegenstandsbezogenen epistemische Funktionen erfüllt (vgl. Leisen 2011: 9). Im Spannungsfeld von Bild und Sprache führt Sprachsensibilisierung immer auch zu einer Sensibilisierung für Sprache(n) im weiteren Sinne des Wortes, also für unterschiedliche Ausdrucks- und Kommunikationsmedien. Über den Abbau von Sprachbarrieren hinaus, um über die auf Bildern dargestellte Welt zu „staunen“ (vgl. Duncker/Müller/Uhlig 2012), bietet Sprachsensibilisierung im Kontext Schreiben über Kunst die Gelegenheit, Lerner zu befähigen, Objekt- und Metasprache(n) voneinander zu unterscheiden und sie in ein Funktionsverhältnis zu setzen. Dies wiederum beinhaltet, nicht nur über die auf Bildern dargestellte Welt, sondern auch über die Darstellungsmedien, ihre medialen Bedingungen und davon abhängigen Repräsentationsmöglichkeiten nachzudenken. Die Tatsache, dass die Bildsprache so augenfällig anders „spricht“ als die Verbalsprache, birgt methodisch betrachtet mindestens zwei Vorteile: Zum einen erleichtert sie die Differenzierung von Meta- und Objektsprache, was eine wichtige Voraussetzung darstellt für die Entwicklung von Sprach(en)bewusstheit respektive medialer Bewusstheit. Zum anderen erschwert sie – wie in den nächsten Absätzen aufgezeigt wird – den Akt der Bezugnahme von Bild und Sprache aufeinander. Genau diese Erschwernis aber ist notwendig, um Sprach(en)sensibilisierungsprozesse bei routinierten Schreibern wie Studierenden überhaupt auszulösen und in Medienreflexion zu überführen. Die letzte Überlegung macht – nebenbei bemerkt – deutlich, dass das Schreiben über Kunst bei Kindern und (jüngeren) Schülerinnen und Schülern, die sich von „Welt“ erst noch einen Begriff machen müssen, eine andere Funktion erfüllt (beziehungsweise erfüllen kann) als bei (jungen) Erwachsenen wie Studierenden, die – insbesondere, wenn es sich um (angehende) Lehrerinnen und Lehrer handelt – ihr in der Regel bereits festgezimmertes „Bretterwerk der Begriffe“ kritisch zu hinterfragen lernen müssen.

Es wird darauf verzichtet, die funktionale Komplexität von Sprach-Bild-Verhältnissen zu belegen (vgl. Ziethen 2013: 67ff., 302 ff.). Wesentlich ist, dass die mediale Differenz, die Bild und Sprache unterscheidet, dazu führt, dass sich gerade beim Schreiben über Kunst die verbalen Ausdrucksmöglichkeiten vervielfachen und in ihrer Bedeutungsfülle potenzieren. Eine Ursache hierfür liegt in dem bereits

oben bei Leisen erwähnten unterschiedlichen „Abstraktionsgrad“ von Bild und verbaler Sprache begründet. Leisen (2011: 8) stuft den Abstraktionsgrad von Bildern niedriger ein als den der verbalen Sprache. Dies ist naheliegend: Wie im Wortstamm zu erkennen ist, bilden Bilder (unter Vorbehalt) etwas ab, das der Betrachter als etwas bereits Bekanntes wiederzuerkennen und in seinem Weltwissen zu verorten versucht. Insofern lassen sich Bilder (unter Vorbehalt) als primär ikonische Zeichen beschreiben. Bei den Ausdrücken der verbalen Sprache hingegen handelt es sich (unter Vorbehalt) um symbolische Zeichen, deren Form und Bedeutung in keinem abbildenden oder logischen Verhältnis zueinanderstehen. Symbolische Zeichen können nicht sinnhaft verstanden und sinnvoll verwendet werden, wurden sie nicht zuvor erlernt. Die Anforderung, im Rahmen eines sprachsensiblen Unterrichts die bei Bildbeschreibungen üblichen Fachtermini (und Textmuster) zu erlernen und anzuwenden, werden die meisten Schülerinnen und Schüler sowie Studierenden bewältigen.

Was grundsätzlich nicht ohne Weiteres gelingt, ist, mit Hilfe dieser Termini die visuelle Wirkung des zu Beschreibenden zu fassen. Denn die visuelle Wirkung, die ein Bild auslöst, lässt sich nicht terminologisch eindeutig in die begriffliche Sprache übersetzen. Nicht von ungefähr ist die Frage, „[i]n wie fern Kunstwerke beschrieben werden können“ (Moritz 1788), spätestens seit Ende des 18. Jahrhunderts virulent. Der klassische Idealismus findet eine Antwort, indem er das Problem aus dem Bereich der Theorie (wenn man so will: der Fachlichkeit) schiebt und die Beschreibungssprache selbst zum Kunstwerk erhebt.

Bis in die Gegenwart experimentieren Kunstkommmentatoren mit dem Formen- und Ausdrucksrepertoire der verbalen Sprache und führen dabei die der Sprache eigene Bildhaftigkeit weit über die Grenzen des (Allgemein-)Verständlichen hinaus. Dies stößt bei den jeweiligen Zeitgenossen mal auf wissenschaftliches Interesse, häufig aber auf Widerstand. So konstatiert Kunstsoziologe Arnold Gehlen (1960: 162 f.), Kunstkommmentatoren würden „die von der Betrachtung des Bildes angesprochene und in Schwingung versetzte Kunstgestimmtheit frei rhapsodisch fortsetzen, im klassisch-lyrischen Sinne des Ansingens.“ Weit weniger verständnisvoll reagieren Gehlens Fachkollegen in nachfolgenden Jahrzehnten: Hans Platschek (1966) etwa schimpft über den „Phrasenmüll“, den Kunstkommmentatoren produzieren, Hans Belting (1955: 33) stört sich am „entfesselten Sprachgestus“, Christian Demand (2003: 11) bezichtigt heutige Kunstkommmentatoren, „Tiefsinn [zu simulieren]“ und die Leser absichtlich zu „beschämen“. Ganz ungerechtfertigt ist dieser letzte Vorwurf nicht: Sogenannte „performative Kunstvermittlungsformate“ machen es sich in jüngster Zeit zur Aufgabe, sowohl die „Kunstgestimmtheit“ der Betrachter wie auch die oben erwähnten „implizit bleibenden Regeln und Zugzwänge des Redens über ‚Kunst‘“ aufzubrechen. Dabei verfolgen sie das Ziel, beim Sprechen und Schreiben über Kunst die „im Grunde extrem langweiligen Oppositionen und [...] genauso langweiligen Wissenshierarchien, normalisierten Vokabulare [...] und homogenen Diskursgemeinschaften [zu zersetzen]“ (Mörsch 2006, 25). Unabhängig davon, welches Interesse Kunstkommmentatoren verfolgen: Sowohl das (dichterische) Spiel mit der Sprache als der destruktiv-dekonstruktivistische „Zersetzungsprozess“ von Sprachgebrauchskonventionen lassen Kunstkommentare entstehen, die sich in der Gesamtschau nicht mehr „zu einer geschlossenen Typologie fügen [wollen]“ (Bracht 2002: 83). „Moderne Texte über Kunst“, beobachtet Christian Bracht (ebd.: 82), „sind Hybride verschiedener, meist älterer Textgattungen, benachbarter disziplinärer Schreibweisen und fremder Rhetoriken“.

Die Verselbstständigung der Kunstbeschreibungssprache liegt nicht zuletzt auch in der Kunst selbst begründet. Insbesondere die Kunst des 20. und 21. Jahrhunderts – um die es im Beispiel weiter unten gehen wird – erprobt die Wirkung von Farbe, Form und Komposition. Mit ihren Abstraktionen irritiert sie Wahrnehmungsroutinen, tritt unter Umständen als „Kunst“ gar nicht mehr in Erscheinung (z. B. in Ready Mades oder in der Fotografie) oder sie verzichtet zugunsten eines theoretischen Konzepts gleich ganz auf eine sinnlich wahrnehmbare, „künstlerische“ Gestaltung (z. B. in der Concept und Minimal Art). All diese Kunstwerke, die mit ihrer Bildsprache die auf den Bildern erkenn-

und beschreibbare Welt abstrahieren, transzendieren oder sogar ignorieren, sind im höchsten Maße „kommentarbedürftig“ (vgl. Gehlen 1960: 53, 162). Die sich hier anschließende Frage lautet: Warum? Tatsächlich bestätigt sich im Verlauf der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, was Gehlen schon 1960 beobachtet: dass Bild- und Bildbeschreibungssprache eine fast schon symbiotische Beziehung eingehen. Je weniger die Bildsprache auf die sicht- und begrifflich fassbare Welt verweist, desto stärker „etabliert sich“ das Begriffliche „neben dem Bild als Kommentar“ (Gehlen 1960: 54). In den oben beschriebenen hybriden Kunstkomentaren geht es aber ja längst nicht mehr darum, das auf den Bildern Dargestellte zu beschreiben oder gar den tieferen künstlerischen Sinn in allgemeinverständliche Worte zu fassen. Je weniger abstrakte und konzeptuelle Kunstwerke aus sich selbst heraus als Kunst erkennbar sind, desto mehr sind sie auf Kommentare angewiesen, die sie überhaupt erst einmal zur Kunst erklären (vgl. Ziethen 2013). Es ist heutzutage ein kunstwissenschaftlicher/kunstpädagogischer Allgemeinplatz, dass das, was als „Kunst“ akzeptiert und gewürdigt wird, das Ergebnis subjektiver Beurteilung und diskursiver Vereinbarung ist. Zugespitzt formuliert: „Nicht was sich im Auge des Betrachters beim Anblick des Kunstwerks abspielt ist wichtig, sondern was im Gehirn als Denkprozess stattfindet“ (Faust 1993: 55). In dem Maße, in dem zeitgenössische Kunst zur „Reflexionskunst“ wird (Gehlen zitiert nach Faust 1993: 122), öffnet sich der eingangs sogenannte Bildraum der Kunst zu einem Freiraum der Interpretation (vgl. Ziethen 2004). Wie in jedem Freiraum, in denen die Konventionen (noch) nicht geklärt sind, werden die Mittel zum Problem. Die Möglichkeiten, Sprache zu gebrauchen, und die hieran gekoppelten Sprachfunktionen stellen im Kontext Schreiben über Kunst denn auch ein Lernziel sui generis dar.

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen lässt sich die Antwort auf die Ausgangsfrage – worauf „Sprachsensibilisierung“ im Kontext Schreiben über Kunst abzielt – folgendermaßen zusammenfassen: Natürlich werden beim Sprechen/Schreiben über Kunst – wie in jedem anderen Fachunterricht auch – Inhalte, also das „Was“ eines Bildes, geklärt. Und wie in jedem anderen Fachunterricht auch, existiert für Beschreibung und Interpretation dieser Inhalte eine Fachsprache, für die es Lernende zu sensibilisieren gilt. Gerade aber, weil in der modernen und zeitgenössischen Kunst die künstlerischen Inhalte ohne sprachliche Vermittlung häufig nicht zu begreifen sind, erfüllt das (Be-)Sprechen und (Be-)Schreiben dieser Kunstwerke nicht ausschließlich darstellende und erklärende, sondern auch deutende oder gar kunstwertstiftende Funktion. Denn „[w]as tun wir, wenn wir über Kunst sprechen?“, fragt sich (nicht nur) Linguist Jens Weiner und kommt zu dem Ergebnis: „Wir fragen nach der Bedeutung von Kunst und erklären die Bedeutung des Fragens. Wir scheitern am Unausprechlichen und erneuern dabei die Sprache.“ (zitiert nach Peters 2011: 245)

Das Sprachsensibilisierungspotenzial des Schreibens über Kunst liegt nun vor allem darin – dies aufzuzeigen, war das Anliegen beim Exkurs in Kunstgeschichte und Kunstdiskurs –, Lernern erfahrbar zu machen, was es bedeutet, zu fragen und Sprache zu erneuern; sodann welchen Mehrwert das Fragen und Spracherneuern hat. Über zeitgenössische Kunst zu schreiben, erfordert nämlich, Verbalisierungsstrategien zu entwickeln, um die Sprache der Bilder auf den Begriff zu bringen oder überhaupt in den Griff zu bekommen. Die notwendige Suche nach einem (individuellen) sprachlichen Zugang zum Gegenstand, dem Kunstwerk, sensibilisiert für die Dringlichkeit, das eigene Ausdrucksvermögen zu erweitern, sprachliche Wagnisse einzugehen und sogar sprachliche Konventionen zu brechen. Die nachfolgend wesentliche Einsicht besteht sodann darin, dass der bewusste Bruch sprachlicher Normen, also: intendierter normabweichender Sprachgebrauch (bei routinierten Schreibern wie Studierenden!), als Zuwachs der eigenen an Sprachkompetenz zu werten ist. Und zwar über den Bereich der Kunst hinaus: Die Normen und Konventionen von Sprache flexibel und kreativ handhaben zu können, befähigt dazu, auf verschiedenste, auch auf unbekannte und komplexe Situationen oder Sachverhalte sprachlich reagieren zu können. Um aber Sprache flexibel und kreativ handhaben zu können, muss man wissen, wie in unterschiedlichen Zeichensystemen Bedeutungen und Sinn konstruiert werden. Sensibilisiert wird beim Schreiben über Kunst also auch für die gegenstandskonstituierende

Funktion der Sprache. Mehr noch: Beim Schreiben über Kunst lässt sich erfahren, wie Sprache auf die Art und Weise, in der wir die Welt wahrnehmen, Einfluss nimmt und damit das, was auf den Bildern zu sehen ist, nicht nur abbildet, sondern wesentlich mitkonstruiert (vgl. z. B. Peters 2011: 245 ff.). Einem erweiterten Konzept von sprachsensiblen Unterricht entspräche es sodann, mit Studierenden darüber zu diskutieren, ob man kunst-kommentatorische Hybridtexte, wie die von Bracht beschriebenen, z. B. als Fachsprache oder Bildbeschreibungen oder aber als literarische Sprache anerkennen kann. Die Herausforderung dieser Diskussion besteht darin, dass zeitgenössische Kunstkommunikate in einem starken Kontrast zu traditionellen schulischen Schreibpraktiken und Textsorten stehen, was dazu zwingt, traditionell als gegeben angenommene Bewertungskriterien und bekannte Ordnungsmuster zu hinterfragen. (Dass Sprachwissenschaftler/-didaktiker dies gerade im Hinblick auf die Bildbeschreibung bereits seit einigen Jahren tun, sei als Hintergrundinformation angemerkt (vgl. Feilke 2003, 2005; Klotz 2013 u. a.).)

Methodische Überlegungen

Das Potenzial des Schreibens über Kunst für Spracherwerb und Sprachreflexion ist verschiedentlich herausgearbeitet worden (vgl. z. B. Roll/Spieß 2013). Der nachfolgende Vorschlag, Schreiben über Kunst als Methode zur Sprachsensibilisierung zu nutzen, ist im Kontext eines größeren Forschungsprojekts verortet. Eines der Erkenntnisinteressen dieses Projekts fragt danach, ob und wie sich Studierende – also: routinierte und in ihren Einstellungen gefestigte Sprachverwender – zur Sprachreflexion anregen lassen. Unter welchen Voraussetzungen erwächst aus dem Nachdenken über Sprache „Sprachbewusstheit“ (vgl. z. B. Andresen/Funke 2006; Funke 2008; Gornik 2015)? Und, weiterführend: Inwiefern kann bewusster Sprachgebrauch durch das Wissen um Sprachfunktionen und deren Kodierungen in anderen Zeichensystemen – z. B. dem visuellen Zeichensystem – gefördert werden? Antworten auf diese Fragen sucht unter anderem eine ins Projekt integrierte Seminarreihe, die sich unter dem Titel „Bilder sehen – Texte schreiben – über Sprache(n) nachdenken“ seit 2011 in ihrer Konzeption fortwährend weiterentwickelt hat. Die Besonderheit dieser Seminarreihe ist ihr Lern- und Schreibort, das Sprengel Museum Hannover, dessen Sammlungsschwerpunkt in der Kunst des 20. und 21. Jahrhunderts liegt. Der Museumsworkshop ist ganztägig angelegt. In mehrwöchigem Abstand, in dem Reflexionsaufgaben erledigt werden müssen, schließt sich ein Theorieblock in der Universität an. In diesem lernen die Studierenden, ihre Schreiberfahrungen theoretisch einzubetten und auf den schulischen Kontext zu übertragen.

In der hier gebotenen Kürze kann der Workshop nicht in seiner Gesamtkonzeption vorgestellt werden, wohl aber die wesentlichen methodischen Entscheidungen, wie sie sich aus der vorangegangenen didaktischen Begründung herleiten. Im Hinblick auf die Konzeption zu berücksichtigen ist, dass die Mehrzahl der Studierenden das Fach Deutsch mit einem anderen Zweitfach – nicht Kunst – studieren und eigenen Aussagen zufolge über geringe Museumserfahrungen und ein nur geringes Kunstinteresse verfügen. Im Museum werden diese Studierenden im provozierendsten Sinne des Wortes mit der Kunst konfrontiert. Konfrontation ist im Museumsworkshop – nicht im Theorieteil (!) – auch das methodische Leitprinzip.

Das den Studierenden mitgeteilte Lernziel des Seminars klingt zunächst einmal beruhigend konventionell: Es gälte, so die Ankündigung, die schulische Textsorte Bildbeschreibung zu prüfen. Eingesetzt würden hierzu Methoden des Kreativen Schreibens, wie sie später auch in der Schule verwendet werden könnten. Das implizit mitverfolgte Lernziel erhebt den zusätzlichen Anspruch, den Studierenden das Beschreiben als eine „kognitiv und kommunikativ anspruchsvolle begriffs- und vorstellungsbildende Tätigkeit“ (Feilke 2003) erfahrbar und damit als ein sprachliches Problem – nicht per se als ein Problem des Beschreibungsgegenstandes – einsichtig zu machen. Hierbei wird ausgenutzt, dass die im Kunstmuseum präsentierten Werke vielen Studierenden aus mangelndem Kunstwissen und feh-

lenden Seherfahrungen heraus fremd sind. Die Auseinandersetzung mit unbekannter „Kunst“ (als wissenschaftlich nicht erklärbares und sprachlich nur bedingt greifbares Phänomen) im institutionell stark besetzten Kontext „Museum“ dient also als methodisches Instrument, mit dessen Hilfe ein Zustand der Irritation oder Befremdung forciert wird. Dieser Zustand erfüllt bei Schreibern, deren Sprachvorstellungen sich bereits gefestigt haben, erfahrungsgemäß eine Katalysatorfunktion im Hinblick auf die Initiierung von Sprachbetrachtungsaktivitäten. Dabei trägt die Tatsache, dass es sich mehrheitlich um abstrakte Bilder handelt, über die die Studierenden schreiben, maßgeblich zur Förderung von Sprachbewusstheit bei. Die unkonventionelle Bildsprache fordert die Schreibenden zu Leistungen heraus, die im normalen, alltäglichen Sprachgebrauch selten erbracht werden, nämlich vom Inhalts- und Handlungsbezug von Sprache zu abstrahieren und die Aufmerksamkeit auf die ansonsten übliche Transparenz der Sprachmittel zu lenken (vgl. Funke 2008: 13).

Zu Beginn des Workshops werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zunächst einmal eingeladen, sich einen Überblick über die Exponate des Museums zu verschaffen. Im Verlauf ihres Rundgangs sollen sie sich ein Bild aussuchen, das ihnen absolut „nichts“ sagt (weil Kunstwissen fehlt, weil die Bilder abstrakt sind oder keine emotionale Wirkung auslösen). Bedenkend, dass „[d]idaktisch interessant [...] gerade auch Beschreibungsaufgaben [sind], für die uns noch keine entwickelten Begrifflichkeiten zu Gebote stehen“ (Feilke 2003), werden die Studierenden beauftragt, am Ende ihres Rundgangs ca. 15 Minuten darauf zu verwenden, um von diesem „nichtsagenden“ Bild eine der eigenen Auffassung nach „gute“ Bildbeschreibung anzufertigen. Es ist wichtig, dass die Studierenden die Aufgabe, vor allem die Bildauswahl, ernst nehmen und ihnen auch sonst möglichst wenig Kunst-Wissen über ihr gewähltes Kunstwerk zur Verfügung steht. Der Informationsmangel baut ein Bedeutungsvakuum auf, welches beim Schreiben erst noch gefüllt werden soll. Es ist deshalb ebenso notwendig, dass die Studierenden über die gesamte Dauer des Workshops hinweg über dasselbe „nichtsagende“ Bild arbeiten – was sie anfangs, logischerweise, nicht mitgeteilt bekommen.

Für die wenigsten Studierenden stellen Bildauswahl und Bildbeschreibung ein ernstliches Problem dar. Fast alle der angefertigten Texte befolgen die in der Schule erlernte Gliederung (Einleitung, Hauptteil, Schluss) und entscheiden sich bei der Beschreibung des Dargestellten für eine klare, fast schon schematisch befolgte Reihenfolge (von innen nach außen, links nach rechts etc.). Die meisten Studierenden erinnern sich an die in der Schule erlernten Kriterien, die es beim Beschreiben herkömmlicherweise zu beachten gilt (Objektivität, Genauigkeit etc.). Einige verwenden ehemals erlernte Fachvokabeln (Goldener Schnitt etc.). Beim gemeinsamen Vorlesen der Ergebnisse vor den Kunstwerken finden bezeichnenderweise denn auch diejenigen Beschreibungen am meisten Beifall, die Linienführung, Formen und Farbverläufe hyperpräzise zu „scannen“ versuchen. Gleichzeitig wird erstaunt festgestellt, dass dieser „Sprach-Scan“ keinesfalls dazu führe, dass das „nichtsagende“ Bild nun etwa „lauter“ zu einem spräche. Auf Widersprüche dieser Art zielt die Konzeption in dieser ersten Schreib- und Reflexionsphase ab, denn sie bieten Anlass, gemeinsam über die Funktionen zu diskutieren, die das Beschreiben erfüllen soll – üblicherweise nämlich dem Leser einen „Gang durch den Vorstellungsraum“ nachvollziehbar zu machen (vgl. Rehbein 1984: 79). Dass die nebeneinanderreihende Anhäufung von Bilddetails keinen „Vorstellungsraum“ entwirft, der vom Leser nachvollzogen werden könnte, lässt sich den Studierenden auf einfache Weise vermitteln: So wird ein Teil der Bildbeschreibungen vorgelesen, ohne dass die Kommilitoninnen und Kommilitonen währenddessen das Bild betrachten dürfen. Der Lerneffekt ist ebenso vorhersehbar wie effektiv. Die Frage, was einem eine Bildbeschreibung „bringt“, wenn der fertige Text weder „interessant“ zu lesen ist noch einem das Bild näherbringt, drängt sich quasi von selbst auf. Solchermaßen lässt sich das Vorhaben, in der zweiten Phase des Workshops mittels alternativer Schreibmethoden zu ergründen, wie es gelingen kann, sein Bild „zum Sprechen zu bringen“, leicht begründen.

Bei der zweiten Phase des Workshops geht es darum, für Bildsprache und Bildbeschreibungssprache, also: für Sprache(n) im oben ausgeführten Sinne, zu sensibilisieren. Es gestaltet sich allerdings als aus-

gesprächen schwierig, für diese Phase konkrete Aufgabenstellungen vorzuschlagen. Das Problem sind weniger die Aufgaben als solche, deren Stoßrichtung ja klar ist: Sie sollen die Studierenden anleiten, sprachproduktiv tätig zu werden, dabei Schreiberfahrungen zu sammeln, die ihnen ihre Schreibroutinen bewusst werden lassen. Als problematisch erweisen sich vielmehr die vielfältigen Schreibergebnisse, die aus kreativen Aufgabenstellungen erwachsen können und die – wie für kreative Prozesse typisch – schwerlich vorhersehbar sind. Dennoch müssen diese teilweise höchst individuellen Arbeitsergebnisse von Seminarleiterinnen und -leitern ohne weitere Einarbeitungszeit eingeschätzt und in der Anschlussdiskussion problemorientiert kommentiert werden. Nur dann nämlich kann den Studierenden dabei geholfen werden, zu erkennen, welche Wahrnehmungsprozesse sie durchlaufen, welche Sinnkonstruktionsarbeit sie beim Schreiben geleistet haben und welche Rolle die Verbalisierungsstrategien spielen, für die sie sich entschieden haben. Die konkrete Aufgabenstellung will also gut bedacht sein. Studierenden etwa ihre Kunstwerke abzeichnen zu lassen – wie es im vorliegend beschriebenen Workshop praktiziert wird –, ist nur dann zielführend, wenn man als Dozentin oder Dozent die häufig ungelassenen Kritzeleien der Studierenden als Sinn stiftend begründen kann und sie in ein Verhältnis zum Schreiben zu setzen weiß.

Seine eigenen diesbezüglichen Fähigkeiten selbstkritisch einzuschätzen ist entscheidend: Sprachsensibilität erwächst in den wenigsten Fällen aus der Bearbeitung der kreativen Schreibaufgabe allein. In der Regel muss sie im Vergleich und in der gemeinsamen Diskussion beziehungsweise in der aufgabengeleiteten Reflexion angebahnt werden. Hilfreich für die Konzeption der zweiten Phase sind auf jeden Fall die Methoden des Kreativen Schreibens. Unter der Kapitelüberschrift „Schreiben im Museum“ stellen z. B. Ingrid Böttcher und Michael Becker-Mrotzek (2011: 141 ff.) sechs Methodengruppen vor, in die sie die vielfältigen Verfahren des Kreativen Schreibens einordnen und mit Praxisbeispielen versehen. Leicht lassen sich hieraus geeignete Aufgaben ableiten und an die jeweilige Lerngruppe anpassen. Unabhängig davon, für welche dieser Verfahren man sich entscheidet, ist allem voran wichtig, dass eine erste Aufgabe den Studierenden ausreichend Raum gibt, sich auf ihr Bild und seine Bildsprache einzulassen. Diesen Zweck verfolgt z. B. das soeben erwähnte Abzeichnen des „nichtssagenden“ Kunstwerks. Kollaborative Schreibaufgaben, mit denen Becker-Mrotzek/Böttcher (2011: 151) das „Wahrnehmen – Verweilen – Annähern“ anleiten, erfüllen diese Funktion mindestens ebenso gut.

Die der Annäherungsphase nachfolgenden Aufgaben müssen sodann die Entwicklung kreativer Problemlösungsstrategien nicht nur erlauben, sondern sogar einfordern. In der hier beschriebenen Seminarreihe hat es sich z. B. bewährt, gedankliche Szenarien anzubieten, in denen es den Studierenden gestattet ist, neben der schriftlichen und mündlichen Verbalisierung auch multimodale und/oder -kodale Ausdrucksformen einzusetzen. So werden die Studierenden z. B. aufgefordert, sich vorzustellen, ihr Bild sei eine Bühne, auf der das, was das „nichtssagende“ Bild „verschweigt“ (oder inzwischen doch preisgibt) für die anderen zur Aufführung gebracht wird. Die Aufforderung, das Bild zu verleben, ist mehrfach begründet. Zunächst einmal geht es darum, den Studierenden eine Hilfestellung zu geben, das bis dahin Wahrgenommene und Empfundene in Ausdrucksformen zu transformieren, die (wie die verbale Sprache) linear strukturiert sind. Vielen Studierenden hilft bei der Bewältigung dieser Transformationsaufgabe, das auf den Bildern zu Sehende narrativ einzubetten und den Inhalt ihrer Geschichte in Form eines Gedichts, singend oder pantomimisch darzubieten. Dem Einfallsreichtum der Studierenden sollten keine Grenzen gesetzt werden, damit die in der Auseinandersetzung mit aktionalen, ikonischen und symbolischen Repräsentationsformen zwangsläufig entstehenden Reibungen, Brüche oder sonstigen emergenten Effekte nicht unterbunden werden. Erst diese Störungen und unerwarteten Wirkungen, die das eigene Schreiben in den Schreibern selbst – und sodann natürlich während der Aufführung bei den Mitstudierenden – auslöst, deautomatisieren die gewohnten Wahrnehmungs-, Begriffsbildungs- und Schreibroutinen. Die Aufzeichnung der Darbietung auf Video lenkt die Aufmerksamkeit der Studierenden zusätzlich auf das eigene Tun. Es liegt auf der Hand, dass auch diese Schreibphase nicht ohne gemeinsame medienkritische Reflexion der Ergebnisse und Systematisierung der von den Studierenden verwendeten Ausdrucksmittel abschließen darf.

Die Fülle der Arbeitsergebnisse im Rahmen besagten Projekts auszuwerten, steht noch aus. Bereits jetzt kann festgestellt werden, dass die Studierenden an der semantischen Leerstelle „nichtssagendes Bild“ beginnen, das Werkzeug Sprache kritisch zu hinterfragen. Sich bei der Bildung neuer Vorstellungen beobachtend, die ihrem Bild Sinn und damit ihren Beschreibungen eine Funktion geben, suchen sie nach treffenden Formulierungen und erwägen Formulierungsalternativen. Die (Un-)Möglichkeiten und Bedingungen der Versprachlichung werden reflektiert und mit denjenigen nicht verbaler Zeichensysteme verglichen. Ungeachtet dieses offensichtlichen Zuwachses an Schreib- und Reflexionsfähigkeiten, die fast alle Studierenden mit einem gewissen Stolz zur Kenntnis nehmen, reagieren im Verlauf des Workshops viele der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die erzwungene Distanzierung zur eigenen Sprache mit Verunsicherung. In den Schreibaufgaben der Abschlussphase ist es deshalb notwendig, die bewusst herbeigeführte Orientierungslosigkeit wieder aufzufangen. Hierfür haben sich Aufgaben bewährt, die das Beschreiben des „nichtssagenden“ Kunstwerks in konkrete Schreibansätze einbetten und dadurch Adressaten und/oder Schreibfunktion näher bestimmen. Die Einbindung des Schreibens in einen vertrauten oder zumindest vorstellbaren Handlungskontext hilft den Studierenden dabei, den eigenen Wahrnehmungs-, Begriffsbildungs- und Formfindungsprozessen zu vertrauen. Erst dieses Vertrauen in die eigene Sprache schafft die Basis für die Bereitschaft und Fähigkeit, die eigene Sprache zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen. So werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops aufgefordert, in einen letzten Dialog mit ihrem in der Regel inzwischen doch sehr „gesprächigen“ Bild zu treten. Dabei sollen sie sich vorstellen, sie seien eingeladen, den Text für einen Ausstellungskatalog zum Thema „Bilder sehen – Texte schreiben – über Sprache(n) nachdenken“ zu schreiben. Bei der Gestaltung dieses Textes hätten sie völlige textuelle Freiheiten. Einzige Bedingung der Geldgeber sei es, deutlich zu machen, warum ausgerechnet dieses Bild das Nachdenken über Sprache und Sprachgebrauch bzw. kreatives Schreiben fördert. Parallel dazu werden die Studierenden gebeten, in einer Art Denkprotokoll ihre Schreibentscheidungen zu begründen.

Auffällig ist, dass die Studierenden die gewonnenen Fertigkeiten und Erkenntnisse am Ende des Workshops zwar vor dem gemeinsamen Erfahrungshorizont Museum und im Hinblick auf die Textsorte Beschreibung problematisieren können. Der theoretische Wissenszuwachs spiegelt sich allerdings selten im Sprachgebrauch und Aufbau der abschließend anzufertigenden Bildbeschreibungen. Ein Grund hierfür ist, dass die Studierenden in ihren schulisch erlernten Textmustern und epistemischen Überzeugungen verfangen sind. In der Kürze der Seminarzeit lassen sich Denk- und Sprachhandlungsroutinen zwar aufbrechen und bewusst machen, aber nur bedingt verändern und in Können überführen. Der eigentliche Grund für den ausbleibenden Transfer aber scheint zu sein, dass viele der Studierenden die zu beschreibenden Bilder nicht differenziert wahrnehmen. Wie bereits erwähnt besteht das Problem des Beschreibens im Wesentlichen darin, einer zweiten Person den eigenen „Gang durch einenstellungsraum“ nachvollziehbar zu machen (Rehbein 1984: 79). Dabei erfüllt das Beschreiben darstellend-konstruktive wie epistemische Funktionen (Feilke 2005: 52 f.). Denn es umfasst das Erkennen und Darstellen der Sache durch den Beschreibenden, wie auch das Wiedererkennen des Beschriebenen durch den anderen. Dieses konstruktiv-epistemische Beschreiben, das häufig auch als „objektiv“ bezeichnet wird, kann nur dann glücken, so die aus den Erfahrungen der Workshops abgeleitete Hypothese, wenn der Beschreibende in der Lage ist, auf das Bild zu referieren. Er muss das Dargestellte wahrnehmen, sodann das Wahrgenommene visuell strukturieren, begrifflich fassen und so verbalisieren können, dass sein Gegenüber die Worte „versteht“. Die „Objektivierung“ mit den Mitteln der verbalen Sprache wird umso schwieriger, je weniger sich ein Bild an standardisierte Darstellungsformen hält und/oder je weniger Wissen der Beschreibende und sein Gegenüber über das auf dem Bild Dargestellte haben bzw. teilen. Nicht zuletzt deshalb wäre zu diskutieren, ob im Spannungsfeld „Schreiben über Kunst“ ein sprachsensibler Unterricht sinnvollerweise nicht immer auch als bildsensibler Unterricht konzipiert werden muss. Sprach(en)sensibilisierung ließe sich dann im noch zu gründenden Fach „Medien“ als Methode fest integrieren.

2 Das Projekt „Umbrüche gestalten“

2.1 Projektbeschreibung und Projektziele

„UMBRÜCHE GESTALTEN. Sprachenförderung und -bildung als integrale Bestandteile innovativer Lehramtsausbildung in Niedersachsen“ ist ein Projekt von neun lehramtsausbildenden Hochschulen in Niedersachsen mit Unterstützung des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur und des Niedersächsischen Kultusministeriums, mit dem die Projektpartnerinnen und -partner über das DaZ-Net-Netzwerk aller Akteurinnen und Akteure für Deutsch als Zweit- und Bildungssprache, Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Kompetenz kooperieren.

Es wird gefördert durch das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Das Mercator-Institut ist ein von der Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut der Universität zu Köln.

Im Rahmen des Projekts wird ein strukturiertes und schulformenspezifisches, den gesamten Ausbildungsweg begleitendes obligatorisches Qualifizierungsangebot in den Bereichen Sprachenförderung und Deutsch als Zweitsprache für Lehramtsstudierende aller Fächer konzipiert. Ein Fokus liegt auf der Vermittlung von Kompetenzen zur Ausbildung fächerspezifischer Diskursfähigkeiten.

Die Projektpartnerinnen und -partner entwickeln für ganz Niedersachsen verbindliche Kerninhalte, die für die Strukturen der an den jeweiligen Hochschulen angebotenen Lehramtsstudiengänge adaptiert und dort nachhaltig integriert werden, sowie Konzepte und Materialien für die Beratung und Fort- bzw. Weiterbildung von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern sowie Lehrkräften an Schulen.

Professorinnen und Professoren aus den Bereichen Sprachwissenschaft, Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache, Didaktik der deutschen Sprache, Literaturwissenschaft/Fachdidaktik, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit sowie den Bildungswissenschaften leiten an den neun Hochschulstandorten das Projekt.

Die lokalen Projektleiterinnen und -leiter stützen sich bei der Ausdifferenzierung in Fächer(gruppen) und der integrativen Implementierung der entwickelten Kerninhalte in den Bildungswissenschaften, den Fachdidaktiken und Fachwissenschaften auf ihre zu diesem Zweck eingerichteten Netzwerke an den jeweiligen Hochschulstandorten mit komplementären Professuren aus fachlich relevanten Bereichen und Disziplinen, beispielsweise aus der Diversitätsforschung oder der Fachdidaktik Mathematik oder Physik. Eine wichtige Rolle spielen auch die für die Verankerung der Kerninhalte entscheidenden Akteurinnen und Akteure, wie die Leitungen von Zentren der Lehrerbildung, der Lehrerfortbildung oder der Hochschuldidaktik.

Zur Optimierung der Einbindung der Themen Sprachenförderung und Deutsch als Zweitsprache in die Lehramtsausbildung im Kontext von Diversität, Heterogenität und Inklusion haben sich die neun Hochschulen formal zum Verbund „Sprachen bilden – Heterogenität und Diversität gestalten“ zusammengeschlossen.

2.2 Projektstruktur

Unter der zentralen Projektleitung in Göttingen haben sich die einzelnen Standorte in Tandem-Leads organisiert, die jeweils spezielle Schulformen in den Fokus nehmen, ihre entwickelten Materialien und Konzepte untereinander austauschen und gegenseitig evaluieren. Die folgende Grafik visualisiert die Projektstruktur:

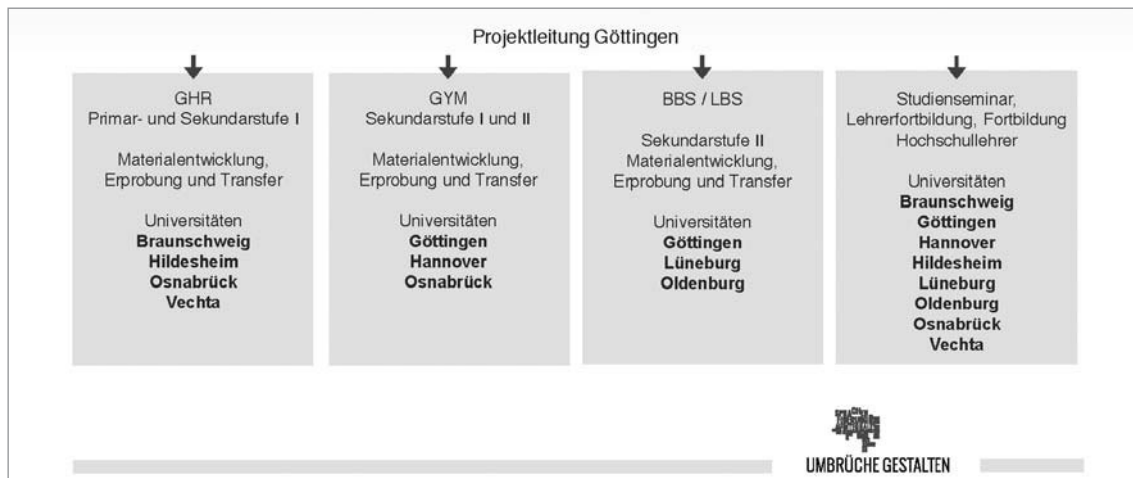


Abb. 4: Das Projekt „Umbrüche gestalten“: Projektstruktur

2.3 Kompetenzbeschreibungen

Innerhalb des Projekts UMBRÜCHE GESTALTEN entwickelte Kompetenzbeschreibungen und Kerninhalte dienen allen niedersächsischen Hochschulen als Grundlage für die Verankerung von Inhalten zur Sprachbildung in der Lehramtsausbildung. Sie gliedern sich in sieben Bereiche:

Kompetenz 1: Sprachenpolitische Rahmenbedingungen

Studierende können sprachenpolitische Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen beschreiben und ihr eigenes Lehrerhandeln als sprachenpolitisches Handeln verstehen.

Kompetenz 2: Migration und Bildungschancen

Studierende sind mit aktuellen Studien zur Bildungssituation und Lebenssituation von Schülerinnen und Schülern vertraut und in der Lage, insbesondere den Zusammenhang zwischen Migration, Auf- und Ausbau von Sprache(n) und Bildungschancen zu reflektieren.

Kompetenz 3: Konkretisierung sprachlicher Basisqualifikationen

Studierende verfügen über Wissen zur Modellierung, Vermittlung und zum Erwerb bildungssprachlicher Handlungsfähigkeiten als Konkretisierungen sprachlicher Basisqualifikationen.

Kompetenz 4: Mehrsprachigkeit als Ressource

Studierende erkennen mehrsprachige Repertoires als Potenziale für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Studierende können Mehrsprachigkeit als Ressource und Bildungsziel beschreiben, didaktische Modellierungen zur Mehrsprachigkeit konzipieren und hinterfragen. Sie wissen, wie sie mehrsprachige Erwerbssituationen analysieren und reflektierend in ihr didaktisches Handeln einbeziehen können.

Kompetenz 5: Fächerspezifische Diskursfähigkeiten

Studierende verfügen über Wissen zu fächerspezifischen Diskursfähigkeiten.

Kompetenz 6: Diagnostik

Studierende kennen ausgewählte diagnostische Verfahren zur Einschätzung des Sprachstands und des fachlichen Unterrichtsdiskurses und können diese anwenden.

Kompetenz 7: Vermittlung fächerspezifischer Diskursfähigkeiten

Studierende verfügen über Wissen zur Förderung und Vermittlung fächerspezifischer Diskursfähigkeiten.

Zu allen Kompetenzen wurden hochschuldidaktische Materialien entwickelt, die in Teil III dieses Bandes für die Grund-, Haupt- und Realschule exemplarisch aufgeführt werden.

Teil II Seminarkonzepte

3 Lehramtsstudierende vorbereiten auf das Lehren unter Bedingungen der Migrationsgesellschaft – ein Seminarkonzept für die Verankerung in den Bildungswissenschaften

Stefanie Zahlten

Am Standort Braunschweig wurden während der Laufzeit des „Umbrüche gestalten“-Projektes die Module „Erstunterricht“ im Masterstudiengang „Lehramt an Grundschulen“ und „Unterricht in der Haupt- und Realschule (MHR I)“ im Masterstudiengang „Lehramt an Haupt- und Realschulen“ inhaltlich neu ausgerichtet. Damit kommt die Universität der Forderung nach, Studierende besser auf das Lehren und Lernen unter Bedingungen von Einwanderungsprozessen und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler vorzubereiten und dabei auch Normalitätsvorstellungen von Schule zu verändern (vgl. Leiprecht, Steinbach 2015: 7). Langfristig soll damit im Bildungssystem einer Diskriminierung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrung entgegengewirkt werden.

Hierzu durchlaufen alle Studierenden eines Jahrgangs zunächst das Basisseminar „Schule in der Migrationsgesellschaft“. Der Titel greift dabei Überlegungen von Leiprecht und Steinbach (2015) auf, die in ihrem Handbuch einen interdisziplinären Ansatz verfolgen, um die Bandbreite des Themengebietes zu verhandeln. Die Studierenden sollen damit einen Einstieg in das Themengebiet erhalten, sodass sie im zweiten Teil des Moduls sich in verschiedenen Teilgebieten spezialisieren und vertiefen können. So werden im zweiten Teil des Moduls beispielsweise Seminare zur Gestaltung von sprachsensiblen (Fach-)Unterricht, zum Unterricht in der Sprachlernklasse, zum Einsatz antirassistischer Pädagogik oder zur interkulturellen Öffnung der Schule angeboten.

Die einzelnen im Seminar verhandelten Themen sind im folgenden Ablaufplan dargestellt (Abb. 5).

Eine Besonderheit des Überblicksseminars ist die Durchführung einer Zukunftswerkstatt, die nach den inhaltlichen Überblickssitzungen durchgeführt wird und die Studierenden dazu anregen soll, über eine differenzsensible, migrationsgerechte Schule nachzudenken. Die vom Kreativitäts- und Zukunftsforscher Robert Jungk entwickelte Methode eignet sich dafür, innovative Umsetzungsideen zu entwickeln. Sie kann darüber hinaus auch als Methode im Kollegium oder mit Schülergruppen umgesetzt werden (Burow 1997: 19). Für die Zukunftswerkstatt versetzen sich die Studierenden in die Rolle des Kollegiums einer Schule mit einer heterogenen Schülerschaft, was die ethnische und soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler betrifft und die vertretenen Sprachen, Kulturen und Erfahrungen. Die Schule möchte sich stärker auf die Klientel der Schülerinnen und Schüler einstellen: Mit Hilfe der drei Phasen der Zukunftswerkstatt (Kritikphase, Utopiephase, Realisierungsphase) und auf der Grundlage der Erkenntnisse der vorangehenden Sitzungen entwickeln die Studierenden in Gruppen neue Ideen für das Programm der Schule. Dies ermöglicht den Studierenden, die Inhalte des Seminars zumindest gedanklich in die Praxis zu übertragen.

Im Rahmen des Projektes „Umbrüche gestalten“ entstanden an der TU Braunschweig zahlreiche aktivierende Lehrmaterialien, die über drei verschiedene Evaluationsrunden stetig weiterentwickelt und

Sitzung	Themen	Beschreibung
1	Einführung: Migration im Kontext von Heterogenität in der Schule	
2	Normalfall Migration: Migration als gesellschaftliches Phänomen	Vermittlung von Grundwissen zu Migrationsprozessen, Begriffe zur Beschreibung von Migrationsprozessen, Grundwissen zur Aufenthaltsrechtlichen Situation von Migranten sowie Diskussion darüber.
3	Migrationsgeschichte, Diskurse und Schulpolitik in Deutschland	Anhand ausgewählter historischer und aktueller Migrationsprozesse in Deutschland werden gesellschaftliche und schulpolitische Reaktionen auf Zuwanderung in Deutschland thematisiert und Kontinuitäten und Diskontinuitäten herausgearbeitet.
4	Pädagogische Perspektiven auf Schule in der Migrationsgesellschaft	In der Sitzung beschäftigen wir uns mit pädagogischen Reaktionen auf Zuwanderungsprozesse in Deutschland. Wir arbeiten die Handlungslogiken von Ausländerpädagogik und interkultureller Pädagogik heraus und stellen diese einander gegenüber.
5	Professionelles Handeln in der Migrationsgesellschaft	In der Sitzung beschäftigen wir uns mit der interkulturellen Öffnung der Schule sowie mit Selbstreflexivität.
6	Befunde zum Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland	In der Sitzung analysieren wir ausgewählte Ergebnisse von Schulleistungsstudien zum Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.
7	Institutionelle Diskriminierung in der Schule	In der Sitzung beschäftigen wir uns mit dem Phänomen der institutionellen Diskriminierung und beleuchten anhand von Interviewpassagen mit Lehrkräften pädagogische Handlungsspielräume in der Grundschule.
8	Zum Zusammenhang von Bildungssprache und fachlichem Lernen	In der Sitzung beleuchten wir den Zusammenhang zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen und beginnen, Methoden der sprachlichen Förderung zu erproben.
9	Einbindung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht	In dieser Sitzung beschäftigen wir uns mit Spracherwerbsprozessen und Mehrsprachigkeit. Wir beginnen, Einbindungsmöglichkeiten von Mehrsprachigkeit in den Unterricht zu erproben.
10	Zukunftswerkstatt <i>Schule in der Migrationsgesellschaft</i>	Während der Blockveranstaltung erarbeiten wir im Rahmen einer Zukunftswerkstatt ein Schulprogramm für eine migrationssensible Schule.
11	Reflexion der Zukunftswerkstatt und Seminarabschluss	Austausch und Reflexion des Seminars

Abb. 5: Ablaufplan des Seminars

verbessert wurden. Je nachdem, ob sich das Seminar an Lehramtsstudierende des Grundschul- oder des Haupt- und Realschullehramts richtet, wird dabei, sofern sinnvoll, im Material auch eine Differenzierung nach der Schulform vorgenommen. Der Austausch dieser Materialien unter den Lehrenden des Basisseminars erfolgt am Standort Braunschweig über einen Online-Server.

4 Lehrveranstaltungskonzept „Sprachsensibler Deutschunterricht“

Christina Salem & Lilia Tschudinovski

Im Sommersemester 2015 wurde im Rahmen des Projektes „Umbrüche gestalten“ die Lehrveranstaltung „Sprachsensibler Deutschunterricht“³ am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Stiftung Universität Hildesheim erarbeitet und seitdem mehrfach evaluiert. Bachelorstudierende mit Lehramtsoption GHR bekamen darin die Möglichkeit, didaktische Praktiken auf die Sprach(en)sensibilität hin zu untersuchen und Methoden zur Durchführung eines sprachsensiblen Deutschunterrichts zu gewinnen.

Die Lehrveranstaltung bestand aus zwei großen Teilkomplexen, die chronologisch aufeinander aufbauten. In der ersten Hälfte des Semesters sollten die Studierenden durch Selbsterfahrungsexperimente die Perspektive eines sprachschwachen Lerners einnehmen, um Empathie für ihre zukünftigen Schülerinnen und Schüler und ihre möglichen sprachlichen Schwierigkeiten zu entwickeln. Das zweite Ziel bestand darin, sprachliche Schwierigkeiten verschiedener Textsorten zu identifizieren. Aus diesen identifizierten sprachlichen Hürden leiteten sie in der zweiten Hälfte des Semesters Schlussfolgerungen für einen sprachsensiblen Unterricht ab und probierten, diese in der Erstellung von sprachsensiblen Material umzusetzen.

Selbsterfahrungsexperimente

Um die Perspektive eines oder einer Lernenden einnehmen zu können, ist es hilfreich, dass die Studierenden die Selbsterfahrungsexperimente auf Englisch (alternativ dazu in der besten Fremdsprache, z. B. Französisch oder Spanisch) durchführen, einer Fremdsprache, die in der Regel alle Studierenden über mehrere Jahre in der Schule oder während eines längeren Auslandsaufenthalts gelernt haben. Die Kommunikation rund um die Experimente erfolgte ebenfalls auf Englisch. An jedes Experiment knüpfte eine Plenumsreflexion an, die die Grundlage für die Ableitung von Kriterien für sprachsensibles Unterrichtsmaterial darstellt.

Folgende Experimente werden in diesem Konzept vorgestellt:

1. Sprachlernspiele
2. Taschenlampe
3. Literarische Texte
4. Leichte Sprache
5. Seminarplan Sprachsensibler Deutschunterricht

1 Selbsterfahrung: Sprachlernspiel

Die Studierenden werden in Gruppen von vier Personen eingeteilt und sitzen an Gruppentischen. Auf jedem Tisch liegen ein bis zwei Sprachlernspiele⁴, die die Studierenden auf Englisch durchspielen. Die Spiele müssen jeweils mehrmals (mindestens zweimal) gespielt werden und können unter den Gruppen getauscht werden. Zeit: 60 min

Methodik: Think-Pair-Share: Die Studierenden reflektieren ihre Erfahrung eigenständig, tauschen sich anschließend mit ihren Sitznachbarn aus und tragen ihre Reflexion schließlich mithilfe des Tafelan-

3 Die Lehrveranstaltung wurde von Frau Christina Kellner konzipiert und im SoSe 2015 an der Universität Hildesheim durchgeführt. Der Ablauf jeder Sitzung wurde von je zwei stud. Protokollanten festgehalten

4 Orientierung für die Auswahl der Spiele kann die Broschüre „Sprachlernspiele DaZ in der Schule“ bieten, die auf der Institutshomepage kostenlos als pdf zur Verfügung steht: <https://www.uni-hildesheim.de/fb3/institute/ids/mitglieder/christina-kellner/>

schriebs im Plenum zusammen. Die Reflexionsphase der Sitzung wird von zwei Studierenden protokolliert. Es empfiehlt sich, bei den zusammengetragenen Schwierigkeiten eine nachträgliche Strukturierung vorzunehmen und sie auf die Teilbereiche der Sprache zurückzuführen: Phonetik / Phonologie, Morphologie, Syntax, Morpho-Syntax, Semantik und Lexik.

Beispiel: Die Studierenden spielen „Präpofix“ von Lingo Play, ein Kartenspiel, bei dem die Präpositionen *auf, in, unter, neben, über, vor, hinter* und *zwischen* geübt werden. Das Kartenspiel funktioniert nach dem Mau-Mau-Prinzip: Karten mit entweder gleicher Präposition oder gleichem Tier (Hund, Katze, Maus, Papagei) können abgelegt werden, gewonnen hat der Spieler, der zuerst alle Karten ablegt. Legt ein Spieler eine Karte ab, muss er sie beschreiben:

The cat sits in front of the sofa.

The dog is behind the dog house.

Fazit: In der Reflexionsphase berichteten viele Studierende, dass sie unsicher dabei waren, die Präpositionen *auf* und *über* auf Englisch zu unterscheiden: *on top* und *over*. Weiterhin gab es viele Probleme, die benötigten Vokabeln zur Beschreibung der Karte zu finden: Papagei (*parrot*) und Käfig (*cage*) sind keine geläufigen Vokabeln. Diese Schwierigkeiten lassen sich unter dem Bereich Lexik zusammenfassen: Die Studierenden verfügten nicht über ausreichend Wortschatz, um die Aufgabe zu meistern.

Wenn die Spiele auf Englisch anstatt auf Deutsch gespielt werden, trägt das entscheidend dazu bei, dass die Studierenden sich in die Situation eines sprachschwachen Lernalters hineinversetzen können. Die Reflexionsergebnisse dieser empathischen Erfahrung unterscheiden sich deutlich von der Einschätzung zur sprachlichen Schwierigkeit der Spiele, wenn sie auf Deutsch gespielt werden. Besonders für einsprachig aufgewachsene Studierende ist dieser Perspektivwechsel eine große Hilfe.

2 Selbsterfahrung: Taschenlampe

Ablauf: Die Studierenden werden in Gruppen zu je drei Personen eingeteilt. Anschließend wird die Aufgabenstellung ohne weitere Einleitung auf Englisch gegeben, während das Aufgabenblatt mit der Taschenlampenabbildung gezeigt wird:

Aufgabenstellung auf Englisch: „In groups of three, I want you to work on the following task: Name the parts of a flashlight according to the numbers in the picture. You may use English as well as German for this task but I would like you to try to accomplish it in English mostly. Two of you should work on naming the parts correctly, whereas the third person should take notes on when the other two used German during their task. The third person should start taking notes immediately after I stop speaking. Are you ready to take notes?“

Es ist entscheidend, dass die Aufgabe nicht im Plenum auf Deutsch erklärt wird; solche Erklärungen sollen innerhalb der einzelnen Gruppen stattfinden – diese müssen bereits vom Protokollanten notiert werden. Sind Studierende des Faches Englisch unter den Teilnehmenden, sollten diese immer die Rolle des Protokollanten einnehmen. Eine Zusatzaufgabe für die schnelleren Gruppen wäre, in wenigen Sätzen zu beschreiben, wie eine Taschenlampe funktioniert („Explain how a flashlight works.“).

Methodik: Tafelanschrieb: Auf einer zweigeteilten Tafel notieren einmal die Protokollanten ihre Beobachtungen zur Nutzung von Deutsch während der Aufgabe und einmal die Benenner. Die Reflexionsphase der Sitzung wird von zwei Studierenden protokolliert. Es empfiehlt sich, bei den zusammengetragenen Schwierigkeiten eine nachträgliche Strukturierung vorzunehmen. Ergebnis ist, dass die meisten Gruppen Deutsch und Englisch zur Aufgabenbearbeitung benutzen und dass es einige wenige Gruppen gibt, die ausschließlich auf Englisch arbeiten.

Ergebnis: Auf Deutsch wird in folgenden Fällen zurückgegriffen:

- Aufgabenerklärung („Was sollen wir machen?“)
- Aufgabenmanagement („Was machen wir zuerst, was am Schluss?“)
- Vokabelsuche („Wie heißt das auf Englisch?“)
- Beseitigung von Missverständnissen („Ich meinte das so ... Ich bin schon bei Nr. 5...“)
- Interjektionen („ja ... ähm ... nee“)
- Lückenfüller (wenn die Situation unangenehm wird)

Fazit: Das Taschenlampenexperiment sensibilisiert die Studierenden dafür, wofür mehrsprachige Lerner im Unterricht ihre Erstsprachen einsetzen, nämlich zur Bewältigung der vorliegenden Aufgabe. Dabei wird die Erstsprache meist nicht für die inhaltliche Arbeit genutzt, sondern für das „Drumherum“, also das Aufgabenmanagement, ohne dass die inhaltliche Bearbeitung erschwert wird. Weiterhin sind die Studierenden dafür sensibilisiert, wie schwierig eine vermeintlich leichte Aufgabe (einen Alltagsgegenstand mittels vorgegebener Begriffe zu benennen) in einer Zweitsprache sein kann.

3 Selbsterfahrung: Literarische Texte

Die Aufgabenbearbeitung erfolgt an Stationstischen: auf vier Gruppentischen werden vier Stationen mit Texten aufgebaut. Die Studierenden setzen sich frei an die Gruppentische. Für die Stationen werden Texte mit unterschiedlichem sprachlichem Anspruch ausgesucht. Die Studierenden lesen an den Stationen die jeweiligen Texte und füllen ihren Stationenlaufzettel aus. Ziel ist es, den gelesenen Text inhaltlich zu erfassen und zu beschreiben, welche Schwierigkeiten in der Rezeption aufgetreten sind:

- a) Worum geht es inhaltlich in dem Text?
- b) Was ist sprachlich schwierig an dem Text?

Die Bearbeitungszeit beträgt 60 min, die Gruppen wechseln gemeinsam die Stationen nach jeweils 15 min. Methodisch ist es praktisch, eine Station mehr als Gruppen zu haben. Bei zeitlichen Engpässen steht so eine Station immer bereit.

Im Seminar ausgewählte Texte (jeweils die erste oder zweite Seite), darunter befindet sich für den Perspektivwechsel ein englischer Text sowie ein mittelhochdeutscher Text:

- Thomas Mann – *Der Tod in Venedig*
- Hartmann von Aue – *Erec*
- John Irving – *Last Night in Twisted River*
- Margret Atwood – *Oryx und Crake*

Reflexionsfrage an die Studierenden:

„Welche sprachlichen Schwierigkeiten haben Sie während des Lesens erlebt?“

Methodik: Reflexionsaustausch innerhalb der Gruppen mithilfe des Stationenlaufzettels, anschließend stationsbezogenes Zusammentragen an der Tafel.

Fazit: Beim Rezipieren der Texte berichteten die Studierenden von verschiedenen Schwierigkeiten. So sei es bei dem mittelhochdeutschen und dem englischen Text unmöglich gewesen, jedes Wort zu verstehen. Der Textauszug von Thomas Mann zeichnete sich durch die Verwendung vieler Attribute und hypotaktischen Satzbaus aus, was zu Verständnisproblemen führte. Der Textauszug von Atwood wurde als schwierig wahrgenommen, weil eine einleitende Situierung der Handlung fehlte und der verwendete Wortschatz als ungebräuchlich erlebt wurde.

Die Studierenden leiteten aus der Auseinandersetzung mit diesen Texten folgende Schlussfolgerungen ab:

- Inhaltlich wichtige Passagen und Wörter und unwichtige identifizieren, sodass nicht jedes Wort verstanden werden muss (= globales und selektives Lesen statt detailliertem Lesen)
- (ungefähre) Wortbedeutungen über Kontext erschließen, wenn eine Übersetzung nicht verfügbar ist (=Provisorienbildung).
- Erwartungen aufbauen: für schriftliche Texte genauso wie für Hörübungen ist es sinnvoll, bei den Lernern Erwartungen über den Inhalt des Textes aufzubauen, bevor er gelesen wird.
- Hypotaktischen Satzbau überschaubar halten.

4 Selbsterfahrung: Leichte Sprache

Die Bearbeitung zum Thema „Leichte Sprache“⁵ erfolgt in zwei Phasen. In der ersten Phase erhalten die Studierenden einen Sachtext, den sie zu zweit sprachsensibel aufbereiten. Die Aufbereitung kann mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln und Ideen erfolgen (dies schließt z. B. Zeichnen mit ein). Diese Phase dauert ca. 30 min.

Arbeitsauftrag an die Studierenden:
Arbeiten Sie den Text sprachsensibel auf.

Methodik: In einer Reflexionsphase von ca. 15 min tragen die Studierenden die von ihnen verwendeten Methoden zur sprachsensiblen Aufbereitung des Textes im Plenum zusammen, ein Tafelanschrieb hält die Ergebnisse fest.

Die Studierenden verwendeten folgende Methoden zur sprachsensiblen Gestaltung des Textes:

- Bilder als Mittel zur Veranschaulichung
- Ersetzen bzw. Weglassen von Fachbegriffen (z. B. *Fähe*)
- Ersetzen von Pronomen durch Nomen
- Schaffung einfacher Satzstruktur
- Inhalt / Handlung vereinfacht
- Wortwiederholungen
- Vergleiche („Welche Welpen kennt ihr noch?“)

In der zweiten Arbeitsphase erhalten die Studierenden ein Beispiel für die Umarbeitung des Originaltextes in Leichte Sprache und arbeiten die dort verwendeten Methoden heraus. Diese Arbeitsphase benötigt ca. 15 min.

Arbeitsauftrag an die Studierenden:
Mit welchen Methoden wurde der Text sprachsensibel aufbereitet?

Die benutzte Fassung des Textes ist eine Überarbeitung von Ursula Bredel und Christiane Maaß.

5 Nähere Informationen zu den Merkmalen Leichter Sprache können im Internet nachgelesen werden: <http://leichtesprache.org/index.php/startseite/leichte-sprache/das-ist-leichte-sprache>

Die Füchsin und ihre Jungen.
 Eine Füchsin ist ein weiblicher Fuchs.
 Das Fach·wort für Füchsin ist **Fähe**.
 Die Jungen von der Füchsin heißen **Welpen**.
 Die Welpen wohnen mit der Füchsin im **Fuchs·bau**.
 Ein Fuchs·bau besteht aus Wohn·kesseln.
 Die Wohn·kessel sind unter der Erde.
 Wohn·kessel sind kleine Höhlen.
 Die Welpen liegen in einem Wohn·kessel.
 Von den Wohn·kesseln gehen mehrere Wege nach draußen.
 Die Wege sind wie Röhren.
 Die Welpen bei der Geburt
 Bei der Geburt haben die Welpen kein Fell.
 Die Welpen sind nackt.
 Und die Welpen sind blind.
 Die Welpen trinken nur Milch.
 Die Milch ist in der Füchsin.
 Die Welpen saugen an der Füchsin.
 Die Füchsin säugt die Welpen.

Viele Tiere säugen ihre Jungen.
 Diese Tiere heißen **Säugetiere**.
 Füchse sind Säugetiere.

Die Welpen vier Wochen nach der Geburt
 Vier Wochen nach der Geburt haben die Welpen ein Fell.
 Und die Welpen können sehen.
 Die Füchsin gibt den Welpen noch Milch.
 Aber die Welpen können jetzt auch festes Essen essen.
 Die Welpen essen zum Beispiel Würmer und Mäuse.
 Die Welpen können jetzt aus dem Fuchs·bau gehen.
 Die Welpen gehen am frühen Abend aus dem Fuchs·bau.

Viele Tiere schlafen am Tag.
 Die Tiere werden erst am Abend wach.
 Diese Tiere heißen **nacht·aktive** Tiere.
 Füchse sind nacht·aktive Tiere.

Maaß/Bredel 2016

Fachwort	Erklärung
Fuchs·bau	Im Fuchs·bau leben Füchse.
Fähe	So heißt die Füchsin in der Fachsprache.
Welpen	Die Jungen von Füchsen heißen Welpen. Die Ein·zahl von Welpen ist Welpen. Auch die Jungen von Wölfen heißen Welpen. Und die Jungen von Hunden heißen Welpen.
Säuge·tier	Einige Tiere geben ihren Jungen Milch. Die Jungen saugen die Milch aus der Mutter heraus. Die Mutter säugt ihre Jungen. Deshalb heißen diese Tiere Säuge·tiere. Füchse sind Säuge·tiere.
nacht·aktiv	Viele Tiere schlafen am Tag. Die Tiere werden erst in der Nacht wach. Diese Tiere heißen nacht·aktive Tiere. Füchse sind nacht·aktive Tiere.

Abb. 6: Bearbeitung zum Thema Leichte Sprache

Die Studierenden beobachteten folgende Methoden zur sprachsensiblen Gestaltung des Textes durch Bredel und Maaß:

- Layout:
 - längerer Text
 - Absätze mit Überschriften
 - Fettdruck für Glossar / Wortspeicher
 - 1 Satz pro Zeile
 - Einrückungen von Zusatzinformationen
- Wortmaterial:
 - neuer Begriff am Satzende wird im Folgesatz erläutert / Wiederholungen
 - Nomenwiederholung statt Pronomina
 - Als Lesehilfe sind Nominalkomposita durch Punkt getrennt
 - Parataxen, keine Nebensätze

Fazit: Besonders aufmerksam waren die Studierenden für die äußere Gestaltung des aufgearbeiteten Textes. Die meisten Umarbeitungen sind bei einem klassischen Fließtext geblieben, der mit Illustrationen versehen wurde. Die Vorteile einer äußerlich sehr strukturierten und übersichtlichen Gestaltung wurden schnell erfasst und angenommen. Dazu gehört auch die Einsicht, dass Bilder zur Visualisierung helfen (jedes Bild ist dabei besser als kein Bild), dass die Reihenfolge Hauptsatz – Nebensatz eingehalten werden sollte und dass ein kürzerer Text schwieriger sein kann als ein langer, da in kurzen Texten die Informationen sehr verdichtet sind. Weiterhin ist für sprachschwache Lerner sprachliche Vielfalt eine Überforderung und sollte zugunsten sprachlicher Klarheit eingeschränkt werden.

5 Seminarplan Sprachsensibler Deutschunterricht

	Thema	Vorbereitung Maaß/Bredel 2016
Sitzung 1	Organisatorisches, Einführung „Warum sprachsensibler Unterricht?“	
Sitzung 2	Selbsterfahrung 1: Sprachlernspiele Welche sprachlichen Schwierigkeiten haben Sie erlebt?	Sprachlernspiele mitbringen: <i>Präpofix, Sachen machen, Jacke wie Hose, dick & dünn</i> 3er- und 4er-Gruppen
Sitzung 3	Selbsterfahrung 2: Taschenlampe Welche sprachlichen Schwierigkeiten haben Sie erlebt?	Taschenlampenexperiment: Kopien 3er-Gruppen
Sitzung 4	Selbsterfahrung 3: Literatur Welche sprachlichen Schwierigkeiten haben Sie erlebt?	Kopien: Matheaufgabe auf Englisch + literarische Texte
Sitzung 5	Selbststudium	

Sitzung 6	Selbsterfahrung 5: der Fuchs Welche sprachlichen Schwierigkeiten haben Sie erlebt?	Kopien: der Fuchs
Sitzung 7	Zwischenresümee: aufgetretene sprachliche Schwierigkeiten analysieren – warum sind diese Elemente schwierig? Vortrag Sprache und Gehirn	Grammatische und lexikalische Hintergründe erläutern, Sprache und Gehirn
Sitzung 8	Farben lernen auf Ungarisch	Studierendenbeitrag
Sitzung 9	Fortsetzung Sprache und Gehirn Materialien für Seiteneinsteiger	Literatur: Kellner (2015)
Sitzung 10	BICS und CALP	Forschungsliteratur: Cummins (2008)
Sitzung 11	Materialerstellung II	
Sitzung 12	Materialerstellung II	
Sitzung 13	Materialvorstellung II Abschluss	

Abb. 7: Seminarplan

5 Ein Konzept für das Projektband der Praxisphase im Masterstudium Mathematik (GS): Sprachbewusstsein entwickeln und das eigene sprachensible Unterrichten erforschen

Gabriele Grieshop & Frauke Gruben

Die Zielsetzungen der Praxisphase und des Projektbands im Masterstudium der Lehramtsausbildung in Niedersachsen sind in den „Handreichungen zur Praxisphase und zum Projektband der Universität Vechta“, online veröffentlicht durch das Kompetenzzentrum für Lehrerbildung der Universität Vechta, für die Hochschule Vechta konkretisiert worden. Praxisphase und Projektband im Verbund sollen den Übergang der Studierenden in die Praxis stützend vorbereiten, durch das „didaktische Prinzip“ des forschenden Lernens eine theoretische Fundierung des Praxishandelns befördern⁶ und die Zusammenarbeit der Beteiligten in allen Phasen der Ausbildung und Tätigkeit verbessern. In den Handreichungen heißt es zum Projektband: „Die Unmittelbarkeit und Praxisnähe des Forschungsvorhabens an der Einzelschule überbrückt die gängige Theorie-Praxis-Entfremdung, indem es konkrete Erkenntnisse in den (ggf. abstrakten) wissenschaftlichen Diskurs einführt“, sodass sich aus dem forschenden Lernen zum Thema des sprachsensiblen Unterrichts in der Schule ein dreifacher Ertrag gewinnen lässt. Die Autorinnen sprechen von einem „Akteursbezug“ für die Studierenden, deren Anliegen sich in die Frage „Wie kann ich Praxisprobleme erkennen und lösen?“ fassen lässt. Daneben steht der „Systembezug“ für die Schule, deren Interesse sich auf die Frage „Wie kann sich die schulische Einrichtung fortentwickeln?“ richtet. Als Ausgangspunkt und als Ergebnis ergibt sich der „Wissenschaftsbezug“⁷, den wir für die Didaktik als eine Erweiterung der Erkenntnisse über die Entwicklung von Unterrichtsqualität beim mathematischen Lernen von Schülerinnen und Schülern ansehen können.

Die Zielsetzungen des Projektbands „Sprachbewusstsein entwickeln und das eigene sprachensible Unterrichten erforschen“ lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Als Voraussetzung für die Einsicht in spezifische Praxisprobleme können die Studierenden den Zusammenhang zwischen fachlicher und sprachlicher Kompetenzentwicklung im Fach Mathematik nachvollziehen und die Anforderungen der Register der Alltags-, Schul- und mathematischen Fachsprache unterscheiden. Sie sind als wissenschaftlich und didaktisch ausgebildete Lehrkräfte in der Lage, eine fachlich und fachsprachlich korrekte Fassung eines mathematischen Gegenstands auszuformulieren und eine angemessene didaktische Reduktion auf fachlicher und sprachlicher Ebene vorzunehmen. Sie können auf dieser Basis einen sprachsensibel gestalteten Unterrichtseinstieg, der insbesondere im Deutscherwerb befindliche Kinder unterstützt, entwickeln, erproben und reflektieren, sodass durch ihre Ergebnisse schulische Entwicklungsprozesse angeregt werden. Mit diesen Zielsetzungen des Projektbands werden insbesondere die Kompetenzbereiche 3, 6 und 7 des Projekts „Umbrüche gestalten. Sprachenförderung und Sprachbildung als integrative Bestandteile innovativer Lehrerbildung in Niedersachsen“ erfasst.

Da nur eine längerfristige Auseinandersetzung mit dem Konzept des sprachsensibel gestalteten Unterrichts eine nachhaltige Wirkung auf das Verhalten der zukünftigen Lehrkräfte verspricht⁸, wird eine Platzierung innerhalb des Projektbands in der Masterphase angestrebt. Das Projektband dient dem forschenden Lernen in der Praxis und erstreckt sich über drei Semester. Die Autoren der Handrei-

6 „Um Unterrichtspraxis in vivo an die universitären Wissenschaftsdiskurse zu übergeben, wird das Konzept des ‚Forschenden Lernens‘ während der Praxisphase und darüber hinaus angewandt. Damit wird auch der ‚Theoriefeindlichkeit von Lehramtsstudierenden, Praktikerinnen und Praktikern‘ (Altrichter & Mayr 2004:168) begegnet.“ (Handreichungen 2016: 3)

7 Handreichungen 2016: 22.

8 Münch-Manková (2015) unter Bezug auf verschiedene Untersuchungen zur Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildungen und mit Blick auf die Evaluation eines eigenen Fortbildungsangebots in mehreren Modulen zum Thema der sprachlichen Bildung in MINT-Fächern.

chung beschreiben das Forschende Lernen folgendermaßen: „Forschendes Lernen kann in Schulpraktika als ein didaktisches Prinzip bzw. eine Aktionsform beschrieben werden, indem die Studierenden

- selbstständig eine aus dem Kontext Schule relevante Fragestellung oder Forschungshypothese entwickeln oder eine relevante Fragestellung aus Schulen übernehmen,
- mithilfe einer der Fragestellung angemessenen Methode (oder mehrerer der Fragestellung angemessenen Methoden) nach profunden Antworten suchen,
- den Forschungsprozess angeleitet selbst gestalten und reflektieren,
- ihre Ergebnisse theoriegestützt diskutieren, aufbereiten und präsentieren.“⁹

Einem Vorbereitungsseminar (2 SWS) im ersten Mastersemester folgt zur Durchführung geplanter Forschungsvorhaben eine 18-wöchige Praxisphase in der Schule, die durch ein Seminar (1 SWS) im Projektband begleitet wird. In der Vorbereitung und Begleitung stellen die Studierenden einen fachmathematischen Gegenstand in fachsprachlich angemessener Weise dar und planen unter Anleitung der Dozentinnen einen sprachsensibel und fachdidaktisch angemessenen Unterrichtseinstieg zu diesem mathematischen Thema, den sie in der Praxisphase durchführen, videografieren¹⁰ und unter Anwendung einer geeigneten Methode untersuchen und reflektieren. Dazu nutzen sie ein tabellarisches Raster zur Transkription der fachlichen und sprachlichen Gestaltung des Unterrichts und werten dieses inhaltsanalytisch aus. Im Anschluss an die Praxisphase erfolgt im dritten Mastersemester die Auswertung und Präsentation der Ergebnisse in einem Nachbereitungsseminar (1 SWS). Bericht und Präsentation zum Projekt gehen mit insgesamt 20 CP in den Abschluss ein. Mithin ist das Projektband in der Praxisphase des MEd, in der erstmalig über einen längeren Zeitraum Unterrichtserfahrungen gesammelt werden können, besonders geeignet, das Sprachbewusstsein der Studierenden zu entwickeln und Studierende schrittweise an eine sprachensible Unterrichtsgestaltung heranzuführen.

Der geplante Ablauf des Projekts wird im Folgenden in tabellarischer Form vorgestellt.

A: Das Vorbereitungsseminar (Wissenschaftsbezug)

Schwerpunkte: Die Studierenden sind im ersten Schritt in der Lage, den Ansprüchen an eine fachwissenschaftlich und fachsprachlich angemessene Formulierung eines mathematischen Gegenstands zu genügen. Sie können in einem zweiten Schritt einen vorliegenden Unterrichtseinstieg unter der Perspektive seiner notwendigen sprachlichen und fachdidaktischen Reduktion untersuchen, indem sie ein tabellarisches Analyseraster nutzen, das die Transkription der Schritte im unterrichtlichen Vorgehen und in ihrer Versprachlichung aufzeigt.

Vorbereitungsseminar für die Praxisphase (1. Mastersemester)

Sitzung	Erläuterungen und Inhalte	
	Kommentar	Inhalte ...
1. M&G	Transparenz Sensibilisierung für fachmathematische und fachsprachliche Erfordernisse (1. Schritt)	Zielsetzung und Überblick für die Studierenden „Schreiben Sie einen kurzen Text für einen Sitznachbarn, um den math. Begriff des ‚Umfangs‘ zu erläutern.“ Diskussion einiger ausgewählter Beispiele aus fachlicher und sprachlicher Perspektive. „Überarbeiten Sie die Texte gemeinsam mit einem Sitznachbarn und eruieren Sie bis zur dritten Sitzung die fachlich korrekte Beschreibung.“ (Hsfg.1)

⁹ Handreichungen 2016: 59.

¹⁰ Videoaufnahmen unter Einhaltung der datenschutzrechtlichen Grundlagen können innerhalb der Praxisphase ohne Einzelgenehmigungen der Schulbehörde erfolgen, setzen aber das schriftliche Einverständnis der Erziehungsberechtigten bzw. Schülerinnen und Schüler ab 14 Jahren voraus. (Vgl. dazu Handreichungen 2016: 26f. sowie RdErl.d.MK v. 1.12.2015- 26 -81402 –VORIS 22410)

2. M&G	Sensibilisierung für fachdidaktische und schulsprachliche Erfordernisse (1. Schritt)	„Verfassen Sie auf der Grundlage Ihres Arbeitsergebnisses eine kurze Erklärung für eine dritte Grundschulklasse: Was ist der Umfang ...?“ Diskussion einiger ausgewählter Beispiele aus fachlicher und sprachlicher Perspektive. Kurzvortrag: Das Verhältnis von Alltagssprache, Bildungs- und Fachsprache: Die sprachlichen Anforderungen im Fach Mathematik.
3. M&G	Sensibilisierung für fachmathematische und fachsprachliche Erfordernisse (2. Schritt) Didaktische Reduktion und Unterrichtsplanung	<i>Diskussion ausgewählter fachmathematischer Vorträge von Studierenden unter fachlicher und sprachlicher Perspektive. (Hsfg. 1)</i> „Skizzieren Sie, wie Sie den Unterricht zur Einführung des Themas Umfang gestalten würden.“ Darstellung und Diskussion des Begriffs der didaktischen Reduktion eines math. Gegenstands. Hsfg.: Auswahl der Inhalte (KC), die für die fachmath. Aufarbeitung auszuwählen sind.
4. M&G	Sensibilisierung für fachdidaktische und schulsprachliche Erfordernisse (2. Schritt)	Kurzvortrag „Sprachsensibler Unterricht“: Sprachvorbild, sprachliche Stolpersteine, didaktisch-methodische Planung und Methodenauswahl. Überarbeitung der Unterrichtsskizze zur Einführung des math. Begriffs „Umfang“. Betrachtung und Diskussion ausgewählter Beispiele unter fachdidaktischer und sprachlicher Perspektive.
5. M&G	Formulierung von kompetenzorientierten Lernzielen Entwicklung von Analysefähigkeiten: fachlich und sprachlich Vorübung zum reflektierten Spracheinsatz der LK	Analyse eines Unterrichtsbeispiels (Videofilm)¹¹ „Formulieren Sie das kompetenzorientierte Lernziel für den folgenden Filmausschnitt ‚Einstieg in eine Einführung zum Thema <i>Umfang</i> ‘.“ Diskussion über zwei Sequenzen im Film, die ausgeschnitten wurden, die aber fachlich relevant sind. (3:10-Übergang zur Messung einzelner Teilstrecken; 8:07-Übergang zur Arbeitsphase). Diskussion, ob die didaktische Reduktion des Unterrichtsbeispiels in allen Aspekten sinnvoll ist. Hsfg.: Studierende erhalten eine tabellarische Transkription zum Film mit dem Auftrag, auch die kommunikativen Mittel zu überarbeiten.
6. M&G	Sensibilisierung für fachdidaktische und schulsprachliche Erfordernisse (3. Schritt)	Betrachtung und Diskussion ausgewählter Beispiele aus fachlicher und sprachlicher Perspektive. Studierende formulieren abschließend einen Merksatz, der SuS ¹² der dritten Klasse die Bedeutung des Fachworts „Umfang“ verdeutlicht. Auswahl und Vorbereitung der folgenden Sitzungen: Fachmathematische Kurzbeschreibungen zu Vierecken, z. B. Rechteck, Parallelogramm usw.

11 Wagner, Wolfgang (2015): Einführung in die Umfangsberechnung in der Grundschule. <https://www.youtube.com/watch?v=ch1mnCuPdJo> (Einsicht 22.05.2017). Einen Analysebogen mit einer Transkription zur fachlichen und sprachlichen Dimension und mit Vorschlägen für die Optimierung finden Sie in den Online-Veröffentlichungen der GHR-Gruppe zum sprachsensiblen Mathematikunterricht – ein BA-Theorie-Praxis-Seminar. (Projekt „Umbrüche gestalten“)

12 SuS=Schülerinnen und Schüler

7. M&G	Sensibilisierung für fachmathematische und fachsprachliche Erfordernisse (3.Schritt)	Erarbeitung eines Skripts/Handouts sowie eines Glossars für die fachmathematische Präsentation des ausgewählten Gegenstands/Themas.
8. M&G	Die fachlich und fachsprachlich angemessene Darstellung eines math. Gegenstands	Fachmathematische Vorträge der Studierenden mit anschließender Diskussion aus fachlicher und sprachlicher Perspektive – Videografie
9. M&G		Fachmathematische Vorträge der Studierenden mit anschließender Diskussion aus fachlicher und sprachlicher Perspektive – Videografie.
10. M&G		Fachmathematische Vorträge der Studierenden mit anschließender Diskussion aus fachlicher und sprachlicher Perspektive – Videografie.
11. M&G	Verfahren zur Einschätzung des Sprachstands : Einführung, Anwendung, Auswertung	Grundlagen des Spracherwerbs und der Feststellung des Sprachstands: Erarbeitung der Niveaubeschreibungen (NB) für die Grundschule von Reich/Döll (2013).
12. M&G		Grundlagen des Spracherwerbs und der Feststellung des Sprachstands: Anwendung und Auswertung der NB auf video-grafiertem Unterricht ¹³
13. M&G	Vorbereitung des PB	Reflexion und Vorbereitung auf die Praxisphase Literaturhinweise (Götze 2014; Weis 2013)

Abb. 8: Vorbereitungsseminar für die Praxisphase

B: Das Begleitseminar (Akteursbezug)

Zielsetzung: Die Studierenden in der Praxisphase können den Sprachstand ihrer Schülerinnen und Schüler beobachten und einschätzen. Sie vermögen die sprachlichen Anforderungen nachzuvollziehen, die das bildungs- und schulsprachliche Register im Mathematikunterricht an Kinder im Deutscherwerb stellt. Sie können den gewählten mathematischen Gegenstand einer didaktischen Reduktion auf fachlicher und auf sprachlicher Ebene unterziehen, die dem Unterricht und dem Sprachstand der Kinder angemessen ist, und sind in der Lage, einen Einstieg in ein mathematisches Thema der Grundschule didaktisch und methodisch sprachsensibel zu gestalten.

13 Hierzu werden Videosequenzen aus der DVD zur Veröffentlichung Nodari/Neugebauer (2013) genutzt. Das Vorgehen bei der Einführung und Einübung folgt den Vorschlägen in den Niveaubeschreibungen selbst.

Begleitseminar in der Praxisphase (2. Mastersemester)

Sitzung	Kompetenzen und Inhalte	
	Kommentar...	Inhalte ...
1. M&G	Transparenz	Zielsetzung und Überblick für die Studierenden
	Sensibilisierung für den sprachlichen Entwicklungsstand der SuS	Berichte zum Einsatz der Niveaubeschreibungen: Beobachtungen der Sprachstände und Einschätzung des Unterstützungsbedarfs (bestimmter Kinder). ¹⁴
2. M&G	Sensibilisierung für das sprachliche Niveau in Unterrichtsmaterialien	Wahl eines Unterrichtsthemas aus einem Schulbuch und Untersuchung der sprachlichen Darstellung in Relation zu den Ergebnissen aus der Sprachstandsbeobachtung.
	Konkretisierung der Forschungsfrage	„Entwickeln Sie eine Fragestellung zum Thema der sprachsensiblen und fachlich angemessenen Unterrichtsgestaltung, die Sie durch die Untersuchung und Bewertung ihres Unterrichtsentwurfs und ihrer Unterrichtsdurchführung beantworten können.“
3. M&G	Schulmathematisch und sprachsensibel angemessene Aufbereitung des Unterrichtsgegenstands	Formulierung eines kompetenzorientierten Lernziels für (die Einheit und) den Einstieg in den Gegenstand. Skizze zur Entwicklung eines Unterrichtsentwurfs zum Einstieg in den gewählten Gegenstand (mit Arbeitsblättern etc.).
4. M&G	Schulmathematisch und sprachsensibel angemessene Aufbereitung des Unterrichtsgegenstands	Die für die SuS gewählten Termini werden in einem Wortspeicher aufgeführt, umschrieben und – wenn möglich – visualisiert. ¹⁵ Betrachtung und Diskussion ausgewählter Beispiele aus didaktisch-methodischer Perspektive.
5. M&G	Fortführung und Entwicklung eines Arbeitsblattes ¹⁶	Betrachtung und Diskussion ausgewählter Beispiele aus didaktisch-methodischer Perspektive. Erarbeitung von sprachsensibel gestalteten Arbeitsblättern für die SuS, die ihr Verständnis des gewählten Gegenstands erfassen.
6. M&G		Betrachtung und Diskussion ausgewählter Beispiele aus fachlicher und sprachlicher Perspektive.
7. M&G		Berichte und Diskussion über die Durchführung des Unterrichtsprojekts.

Abb. 9: Begleitseminar in der Praxisphase

14 Die Niveaubeschreibungen kommen für die Auswertung der Arbeitsergebnisse in der Praxisphase nicht zum Einsatz. Die Ergebnisse der Sprachstandsbeobachtung dienen den Studierenden dazu, ihr unterrichtliches Vorgehen angemessen zu differenzieren.

15 Der Entwurf für die Entwicklung eines „Wortspeichers“ (Plakat für die Wand im Klassenzimmer) bereitet die Weiterführung der Stunde vor, deren Planung oder Reflexion als Prüfungsleistung für die Praxisphase in das zu erstellende Portfolio eingebracht werden kann.

16 Das Arbeitsblatt dient zur Prüfung der Sinnkonstruktion der Schülerinnen und Schüler und lässt sich ebenfalls für die Prüfungsleistung in der Praxisphase nutzen. Es kann im Rahmen des Projektbands nicht als Evaluationsinstrument herangezogen werden, da die fachbezogenen Vorkenntnisse der Kinder nicht erhoben wurden.

C. Nachbereitungsseminar (Wissenschafts- und Systembezug)

Zielsetzung: Die Studierenden können das von ihnen durchgeführte Unterrichtsvorhaben analysieren und reflektieren. Sie sind in der Lage, das unterrichtliche Vorgehen und die Ergebnisse ihrer Untersuchung angemessen zu dokumentieren und zu präsentieren.

Nachbereitungsseminar zur Praxisphase (3. Mastersemester)

Sitzung	Kompetenzen und Inhalte	
	Kommentar	Inhalte ...
1. M&G	Transparenz und Planung des Forschungsberichts	Zielsetzung und Überblick für die Studierenden Berichte und Diskussion über die Durchführung des Unterrichtsprojekts (Videografie). Vorbereitung des Projektberichts und der Präsentation: Inhalte und ihre Darstellung
2. M&G	Raster¹⁷ zur Vorbereitung der Auswertung des Unterrichts Einführung in die Auswertung	Vorbereitung der Endauswertung des unterrichtlichen Vorgehens: Transkriptionsarbeiten (Videografie) Kurzvortrag und Leseauftrag: Einführung in die Qualitative Inhaltsanalyse
3. M&G	Raster zur Vorbereitung der Auswertung des Unterrichts Arbeiten zur Auswertung	Vorbereitung der Endauswertung des unterrichtlichen Vorgehens: Transkriptionsarbeiten (Videografie) Beratung: Anwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse auf die Transkriptionen (Kategorien)
4. M&G	Arbeiten zur Auswertung Vorbereitung der Präsentation	Auswertung der Transkriptionen zum videografierten Unterricht Diskussion und Vorbereitung der Präsentation des Projekts: Einführung, Themenbereiche, Einzelarbeiten, z. B. mit Vortrag, Plakatwänden und kommentierten Videos an Einzelplätzen
5. M&G	Vorbereitung der Präsentation	Diskussion und Vorbereitung der Präsentation des Projekts: Einführung, mathematische Themenbereiche, Einzelarbeiten
6. M&G	Veranstaltung zur Präsentation der Ergebnisse aus dem Projektband	Vgl. Punkt 4
7. M&G		

Abb. 10: Nachbereitungsseminar

17 Eingesetzt wird das Raster zur Auswertung, das im Vorbereitungsseminar zur ersten Analyse der videografierten Einstiegssequenz der Unterrichtsstunde zum Thema „Umfang“ verwendet wurde.

6 Sprachförderkompetenz im Lehramtsstudium verankern: ein flexibles Konzept zur Verzahnung von Theorie und Praxis

Saskia Braun

Ziele und Kompetenzen

Vorgestellt wird ein im Rahmen des Projekts „Umbrüche gestalten“ am Standort Braunschweig konzipiertes und implementiertes Konzept zur Verankerung der Kompetenzen 3, 4, 6 und 7 im Lehramtsstudium für Grund-, Haupt- und Realschulen. Es handelt sich um ein verzahntes Theorie-Praxis-Kombiseminar zur Erlangung von 6 Credits, welches aus Präsenzphasen an der Universität und Praxisphasen an Schulen und/oder sozialen Einrichtungen, an denen Sprachförderung betrieben wird, besteht. Studierende betreuen dabei einen Schüler/eine Schülerin mit Sprachförderbedarf, erheben den Sprachstand sowie individuelle Förderbedarfe durch die Durchführung von Sprachstandsfeststellungsverfahren und durch Hospitation im schulischen Alltag, leiten aus den Ergebnissen Förderhorizonte ab und erstellen vor diesem Hintergrund im Team ein individuelles Förderkonzept, das sie im Anschluss in der Schule bzw. der Einrichtung im Team-Teaching durchführen. Alle Schritte der Praxisphase werden durch ein wöchentlich stattfindendes wissenschaftliches Seminar begleitet, das neben der Vermittlung der wissenschaftlichen und didaktischen Grundlagen auch Raum für die Besprechung individueller Bedarfe und Herausforderungen der Praxisphase bietet.

Das Gesamtkonzept sieht vor, dass Studierende bei der Ableitung von Förderhorizonten die spezifischen sprachlichen Herausforderungen ihres Zweitfachs in den Blick nehmen. Alle Erfahrungen werden in einem Portfolio festgehalten, das der Schule als Grundlage für die Gestaltung weiterer integrativer und/oder additiver Fördermaßnahmen der betreuten Schülerinnen und Schüler zur Verfügung gestellt wird. Insofern arbeitet das Projekt sehr eng an der Schnittstelle zwischen Lehramtsausbildung und schulischer Praxis und leistet den kooperierenden Schulen und Einrichtungen eine hohe Unterstützung bei der aufwändigen individuellen Sprachdiagnostik und Sprachförderung. Nach den Erfahrungen am Standort Braunschweig sind daher vor allem Schulen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und Fluchterfahrung an einer Kooperation mit Rückführung der Seminarergebnisse in den eigenen Schulentwicklungsprozess interessiert. Diese Win-Win-Situation für Studierende und Schulen sollte bei der Planung und Durchführung des planungs- und betreuungsintensiven Konzepts stets in den Vordergrund gestellt und alle Ressourcen sollten gewinnbringend gebündelt werden.

Der Beitrag stellt das Theorie-Praxis-Kombiseminar mit all seinen Elementen vor. Es werden außerdem Möglichkeiten einer Adaption des Konzepts für verschiedene Fächerkombinationen und Schulformen sowie für die Vermittlung von Kompetenzen zur additiven oder integrativen Förderung vorgestellt. Eine passgenaue Adaption auf die spezifischen Bedarfe der Studierenden einerseits und der kooperierenden Schulen/Einrichtungen andererseits hat sich in der Praxis als sinnvoll erwiesen. Das Seminarkonzept ist deshalb nach einem Baukastenprinzip konzipiert worden, das eine flexible Anpassung ermöglicht.

Ein Erfahrungsbericht zur bisherigen Umsetzung und Evaluation am Standort Braunschweig dient der Hilfestellung für Dozierende und Fortbildende, die das Konzept in Gänze oder in Teilen in ihrer eigenen Lehre nutzen wollen.

Aufbau und Seminarplan

Im Rahmen des Projekts wurden Seminarbausteine (Präsentationen, Arbeitsblätter, Checklisten, Stationsarbeiten) zu den folgenden Themen konzipiert, die – je nach Schulform und individuellen Bedarfen der betreuten Schülerinnen und Schüler – flexibel nach einem Baukastenprinzip eingesetzt werden können:

Definitionen und Dimensionen zu Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache, Gemein-, Bildungs-, Fach- und Schulsprache
Grundlagen des Zweitspracherwerbs: Lernaltersprachen und Erwerbssequenzen
Sprachliche Basisqualifikationen: Grundlagen und Diagnostik
Stolpersteine der deutschen Sprache aus der Sicht verschiedener Erstsprachen
Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache
Grießhabers Profilanalyse
Erkenntnisgewinn durch Hospitation und Begleitung: Beobachtungsaspekte und ihre Deutung in Bezug auf Sprachförderkonzepte
Förderhorizonte festlegen
Praxisstationen zu den Förderhorizonten: Grammatikdidaktik & Wortschatzdidaktik
Anleitung zur Entwicklung eines Förderkonzepts
Additiven DaZ-Unterricht planen und eine Lehrskizze schreiben
Integrative Sprachförderung planen
Stationen zur Entwicklung von Ideen für die Förderung
Basics der DaZ-Didaktik

Abb. 11: Seminarbausteine

Im Folgenden wird ein Basisseminarplan für das Kombiseminar vorgestellt, aus dem die Verzahnung des Theorieseminars, des Praxisseminars und des angegliederten Praxisteils hervorgeht. Eine sukzessive Durchführung von Theorie- und Praxisteilen ist denkbar, wurde am Standort Braunschweig jedoch nicht erprobt und deshalb nicht vorgestellt.



Grundlagenseminar		Praxisseminar	
Seminarsitzung		Seminarsitzung, Blöcke	Praxisteil, Durchführung durch die Studierenden an der Schule
1	Organisatorisches		
2	Einführung in die Dimensionen von DaE-DaZ-DaF, Gemein-Bildungs-, Fach- und Schulsprache	3 Vorbereitung der Praxisphase: > Organisatorisches > Ein Portfolio schreiben	Hospitation in 6 Schulstunden im Fach Deutsch und im jeweiligen Zweitfach: > Begleitung eines/r zugeteilten Schülers/in; Erhebung des Sprachstands allgemein und in Bezug auf fachsprachliche Kompetenzen > Analyse von Schulbüchern, Arbeitsblättern, Tafelbildern und Unterrichtsinteraktion
4	Basics zum Zweitspracherwerb: Die Entwicklung der Lerner Sprache und Erwerbssequenzen		
5	Sprachstand ermitteln I: Gießhahners Profilanalyse		
6	Sprachstand ermitteln II: Sprachliche Basisqualifikationen und Niveaubeschreibungen DaZ		
8	„Deutsche Sprache – schwere Sprache“: Stolpersteine (u.a.) aus der Sicht türkischsprachiger SchülerInnen	9 Hospitationsergebnisse: > Austausch und Fragen (Denkskizzen) Vom Förderhorizont zum Förderkonzept: > Förderhorizonte festlegen > Ein Förderkonzept entwickeln	
10	Unterricht planen: > Formale Lehrskizzenplanung (Stationsarbeit) > Basics der „DaZ-Didaktik“		Planung und Durchführung von Sprachförderung in der Schule im Team
11	> Ideen für die Förderung (Stationsarbeit) > Lehrskizzenplanung im Team		
12	Wahlthemen (orientiert an den Bedarfen aus der Praxisphase): Fachsprachendidaktik, Grammatikdidaktik, Wortschatzdidaktik, Sprachlernspiele, Sprachförderung durch Musik, Schriftspracherwerb, ggf. Einplanen einer Sitzung zum Vorstellen von konkreten Problemfeldern durch die Studierenden		
13			
14			
15			
16		17 Abschluss: Austausch & Reflexion	

Abb. 12: Basisseminarplan

Die folgende Tabelle erläutert die einzelnen Seminarsitzungen:

Sitzung	Kompetenzen und Inhalte	
	Titel	Themen
1	Organisatorisches	Vorstellen des Gesamtkonzepts sowie der Leistungsanforderungen Kennenlernen
2	Einführung in die Dimensionen von DaE, DaZ, DaF, Gemein-, Bildungs-, Fach- und Schulsprache	Bedeutung und Dimensionen der Begriffe „Deutsch als Zweitsprache“, „Deutsch als Fremdsprache“ und „Deutsch als Muttersprache/Erstsprache“ Besondere Herausforderungen, die an den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache in der Schule geknüpft sind Ergebnisse ausgewählter Schulleistungsstudien Dimension der Begriffe Sprachbildung und Sprachförderung Unterscheidung der Begriffe der Bildungs- und Fachsprache sowie der konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit
3	Vorbereitung der Praxisphase	Einteilung von Teams und Zuordnung zu Schulen / Schülerinnen und Schülern Klären rechtlicher Aspekte und Unterweisung auf das Datengeheimnis nach § 5 Niedersächsisches Datenschutzgesetz Erläutern des Ablaufs der Hospitationsphase sowie der konkreten Aufgaben (Analyse der Sprache im Fach X, Durchführung der Sprachstandserhebungsverfahren, Profilanalyse und Niveaubeschreibungen DaZ) Informationen zum Verfassen des Portfolios

4	Basics zum Zweitspracherwerb: Die Entwicklung der Lerner Sprache und Erwerbssequenzen	Kennenlernen und Diskutieren ausgewählter Spracherwerbstheorien und -hypothesen Interlanguage-Hypothese Erwerbssequenzen beim Deutschen als Zweitsprache sowie didaktisch-methodische Konsequenzen für den Unterricht
5	Sprachstand ermitteln I: Grieshaber Profilanalyse	Profilanalyse nach Grieshaber Reflexion von Vor- und Nachteilen
6	Sprachstand ermitteln II: Sprachliche Basisqualifikationen und Niveaubeschreibungen DaZ	Erarbeiten der sprachlichen Basisqualifikationen nach Ehlich u. a. (2008) in Expertenteams
7		Forschungsstand zum Deutschen als Zweitsprache Besonderheiten der Basisqualifikationen in den Schulfächern Nachvollziehen der Niveaubeschreibungen DaZ für die Primar- und Sekundarstufe vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen
8	„Deutsche Sprache – schwere Sprache“: Stolpersteine (u. a.) aus der Sicht türkischsprachiger Schülerinnen und Schüler	Kontrastivhypothese Kennenlernen der linguistischen Merkmale der türkischen Sprache durch einen Mini-Türkisch-Crashkurs Herausarbeiten von linguistischen Merkmalen des Deutschen im Kontrast Ableiten von möglichen Stolpersteinen beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache Kennenlernen weiterer Sprachen (Fokus Erstsprachen geflüchteter Menschen)
9	Hospitationsergebnisse & Vom Förderhorizont zum Förderkonzept (Block)	Austausch über Hospitationserfahrungen durch Denkseln Ableiten und Festlegen von Förderhorizonten für einzelne Schülerinnen und Schüler aus den Ergebnissen der Hospitation Stationsarbeit zu den Förderhorizonten (Kommunikation, Wortschatz, Aussprache, Lesen & Schreiben, Grammatik) Erarbeiten eines Förderkonzepts für alle Schülerinnen und Schüler eines Teams
10	Unterricht planen: Lehrskizzenplanung und DaZ-Didaktik	Stationsarbeit zum Planen von Unterricht nach den formalen Vorgaben des Goetheinstituts (Hinweis: Anpassung bei Adaption für integrative Sprachfördersettings) Basics der „DaZ-Didaktik“
11	Unterricht planen: Ideen für die Förderung	Stationsarbeit Ideen für die konkrete Unterrichtsplanung (Material aus Lehrwerken, Arbeitsblätter gestalten, Förderung mit KIKUS-Bildkarten, Sprachlernspiele, Musik in der Sprachförderung, Lieder in der Sprachförderung, Bewegung in der Sprachförderung, Lesen & Schreiben) Unterstützung und Begleitung der Teams beim Planen und Verfassen ihrer ersten Lehrskizze
12	Wahlthema: Grammatikdidaktik	Kennenlernen ausgewählter Aspekte integrativer Spracherwerbstheorien in Bezug auf den Erwerb grammatischer Fähigkeiten Induktive und deduktive Grammatikvermittlung Kennenlernen und Anwenden des SOS-Prinzips Visualisierungstechniken für die induktive Grammatikvermittlung

13	Wahlthema: Sprachlernspiele	Definitionen und Kategorisierungen von Sprachlernspielen Neurobiologische Grundlagen des Spielens Sprachlernspiele beurteilen Techniken zur Adaption und Entwicklung von Sprachlernspielen für konkrete Unterrichtszwecke Didaktisch-methodische Hinweise für die Durchführung eines Sprachlernspiels im Unterricht
14	Wahlthema: Fach- sprachendidaktik	Besonderheiten von Gemein-, Schul-, Fach- und Bildungssprache (Spezifizierung zu Sitzung 2) Vorstellen der Hospitationsergebnisse in Bezug auf die Analyse der Sprache im Fach X Einführung in das „Scaffolding“ als integrative Fachsprachenfördermethode Mikro- und Makroscaffolding Additive Fachsprache(n)förderung
15	Wahlthema: Wort- schatzdidaktik	Wortschatz im Deutschen: Lexikalische Merkmale Wörter im Kopf: Semantische Netze und Prototypen Semantisierung und Entschlüsselungstechniken Aktiver und passiver Wortschatz Wortschatzdidaktik: Aufnehmen – Behalten – Aktivieren
16	Wahlthema: Alphabetisierung & Schriftspracher- werb	Grundlagen der Dimensionen von Schrift (Schriftsystem-Typologie, Graphem-Phonem-Korrespondenzen) Leserlernmethoden und ihre Stolpersteine für Menschen mit Deutsch als Zweitsprache Schriftsystem-bedingte Schwierigkeiten beim Zweitschrifterwerb Basics der Zweitalphabetisierung und Besonderheiten bei Zweitschriftlernern und primären/funktionalen Analphabeten
17	Abschluss	Austausch & Evaluation Vorstellen der Portfolios Klären noch offener Fragen Rückführen der Ergebnisse in die Schule und Erarbeiten eines Konzepts zur nachhaltigen Unterstützung der betreuten Schülerinnen und Schüler

Abb. 13: Die einzelnen Sitzungen

Bei den Wahlthemen sollte in Abhängigkeit von den konkreten Bedarfen der Studierenden zur Bewältigung ihrer Praxisphase eine Schwerpunktsetzung erfolgen.

In den Online-Materialien zu dieser Handreichung steht interessierten Dozierenden eine ausführliche Beschreibung zur konkreten Organisation des Kombiseminars zur Verfügung. Sie beinhaltet Hinweise und Tipps zur Akquise von Kooperationspartnern, zu Aufgaben von Verantwortlichen in den Schulen/ Bildungseinrichtungen, zur Teameinteilung, Organisation der Hospitationsphase sowie der Sprachförderung in Abstimmung mit den Stundenplänen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler.

Zur Erleichterung der Organisation stehen darüber hinaus die folgenden Dokumente für die Planung und Durchführung des Konzepts zur Verfügung:

Infoblatt für kooperierende Schulen
Vorlagen für Listen zur Student-Schüler-Zuordnung sowie zur Teameinteilung
Einverständniserklärungen für Eltern und Betreuerinnen und Betreuer (übersetzt in verschiedene Sprachen)
Vorlage für das Portfolio
Bewertungsraster für das Portfolio
Feedbackkarten für die Schnellevaluation einzelner Seminarteile

Abb. 14: Dokumente für die Planung

Das Ergebnis des Projekts: Das Portfolio

Jede/r Studierende/r dokumentiert das gesamte Projekt in einem Portfolio. Für das Portfolio gibt es ein einheitliches Layout sowie eine einheitliche Gliederung, die wie folgt aussieht:

- 1) Schülerinn und Schüler** (umfasst personenbezogene Informationen, z. B.: Steckbrief, Sprachbiografie, Stundenplan, Informationen zu weiteren Sprachfördermaßnahmen...)
- 2) Hospitation** (umfasst das AB Hospitationsblatt, Sprachproben und Mitschriften, Analysen zum Sprachstand: Niveaubeschreibungen DaZ und Profilanalyse), AB Analyse der Sprache im Fach X, Einschätzung des Lehrers/der Lehrerin sowie sämtliche sonstige relevanten Hospitationsergebnisse)
- 3) Förderhorizonte** (Übersicht über die Förderhorizonte des/r einzelnen Schülers/in sowie über die im Team für die ganze Klasse festgelegten)
- 4) Förderkonzept** (Übersicht über das Gesamtförderkonzept, Lehrskizzen, Unterrichtsauswertung zu jeder Stunde)
- 5) Wissenschaftliche Ausarbeitung** (wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einer sich aus dem Praxisteil ergebenden Fragestellung)

Eine Portfolio-Vorlage sowie eine einführende Präsentation stehen in den Online-Materialien dieser Handreichung zum Download zur Verfügung.

Möglichkeiten einer Adaption für verschiedene Fächer und Zielgruppen

An dieser Stelle sollen einige Ideen für eine Adaption des Konzepts für verschiedene Studierenden- und Zielsetzungen aufgezeigt werden.

Studierendengruppen: Es ergibt sich eine Adaptivität in Bezug auf die Schulform (GHR, Gym, BBS), die Fächerkombinationen sowie für BA- und MA-Studierende.

Zielsetzungen: Die Bausteine zu den folgenden Themenbereichen aus Theorie- und Praxisphase können auch isoliert Anwendung finden: Sprachstandserhebung, Analyse der Sprache im Fach X, Sprachförderung planen.

Statt für additive Sprachförderung kann das Konzept auch für integrative Fördersettings adaptiert werden. Die Behandlung der Lehrskizze ist dann durch die Planung von sprachsensiblen Fachunterricht zu ersetzen.

Exemplarisch soll der folgende Seminarplan eine Umsetzung mit Lehramtsstudierenden der Fächerkombination Deutsch – Mathe verdeutlichen:



Fächerkombi Deutsch – Mathe

Zwei 3-Credit-Seminare zur simultanen oder sukzessiven Umsetzung¹

Seminar 1	Seminar 2
Sprachbildung im Fach Mathematik: Theorie	Sprachbildung im Fach Mathematik: Praxis
Inhalte: Sprachliche Anforderungen im Schulfach Mathematik und linguistische Besonderheiten der mathematischen Fachsprache; Zusammenhang von fachlichem und sprachlichem Lernen; Herausforderungen beim Erwerb des Deutschen als Fach-, Bildungs- und Schul-Zweitsprache; Werkzeuge zur Einschätzung des individuellen Sprachstands in Bezug auf schulfachsprachliche Kenntnisse; Grundlagen der Planung eines sprachsensiblen Mathematikunterrichts (Konzeptionelle Einbindung der Ergebnisse aus der parallel laufenden Praxisphase)	Inhalte: 1) Herausarbeiten der sprachlichen Besonderheiten im Fach Mathematik durch Analyse von Mathematik-Schulbüchern, Arbeitsblättern und Tafelbildern sowie durch Hospitation im Mathematikunterricht zur Analyse der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion; 2) Erhebung des Sprachstands von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache, allgemein und in Bezug auf mathematikfachsprachliche Kenntnisse; auf dieser Basis 3) Ableiten von Förderhorizonten und Erstellung eines umfassenden Lernzielkatalogs für verschiedene Profilstufen durch Zusammenführung der Ergebnisse aus 1 und 2; 4) Planung und Durchführung eines sprachsensiblen Mathematikunterrichts

- 1 Hinweis: Das Theorie-Seminar kann auch isoliert durchgeführt werden. Praxisphase 1 in diesem Fall als Hausaufgabe; Praxisphase 2 entfällt; Praxisphase 3 kann allein auf der Basis der Ergebnisse der Praxisphase 1 erfolgen; Praxisphase 4 nur Entwurf einer Lehrskizze.

Abb. 15: Seminarplan für Lehramt Deutsch und Mathematik

Sprachbildung im Fach Mathematik: Theorie		Sprachbildung im Fach Mathematik: Theorie	
Seminarsitzung		Seminarsitzung, Blöcke	Praxisteil, Durchführung durch die Studierenden an der Schule
1	Organisatorisches		
2	Einführung in die Dimensionen von DaE-DaZ-DaF, Gemein-Bildungs-, Fach- und Schulsprache		
3	Sprache als Medium zum Lernen im Fach; Notwendigkeit der Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen	4	Vorbereitung der Praxisphase 1: Analyse der sprachlichen Besonderheiten im Fach Mathematik
5	Basics zum Zweitspracherwerb: Die Entwicklung der Lerner Sprache und Erwerbssequenzen		Hospitation im Fach Mathematik; Analyse von Schulbüchern, Arbeitsblättern, Tafelbildern und Unterrichtsinteraktion
6	Grießhabers Profilanalyse		
8	Sprachliche Basisqualifikationen und Niveaubeschreibungen DaZ	7	Vorbereitung der Praxisphase 2: Erhebung des Sprachstands
9	Sprachliche Anforderungen im Mathematikunterricht: Argumentieren und Beweisen, Darstellen und Kommunizieren		Begleitung eines/r zugeordneten Schülers/in im Fach Mathematik; Erhebung des Sprachstands allgemein und in Bezug auf mathematikfachsprachliche Kompetenzen
10	Fachsprache Mathematik (inkl. Ergebnispräsentation Praxisphase 1)		
11	Praxisphase 3: Anleitung zum Ableiten von Förderhorizonten und zur Erstellung eines Lernzielkatalogs für alle Niveaustufen		
12	Grundlagen eines sprachsensiblen Mathematikunterrichts	13	Vorbereitung der Praxisphase 4: Planung und Durchführung eines sprachsensiblen Mathematikunterrichts
14	Sprachsensible Aufbereitung von Schulbuchlektionen		Durchführung von 4 Schulstunden im Team
15	Materialanalyse: „Sprachförderung Plus“ für den Mathematikunterricht		
16	Korrekturen und Ausdruckshilfen im sprachsensiblen Fachunterricht		
17	Checkliste für den sprachsensiblen Fachunterricht zur Selbstreflexion	18	Abschluss für das Gesamtprojekt

Abb. 16: Seminarplan für das Lehramt Deutsch und Mathematik: Umsetzung

Erprobung und Evaluation

Das Kombiseminar ist an der Technischen Universität Braunschweig am Institut für Germanistik (im Modul A6) und als Wahlveranstaltung im Studienprogramm DaF/DaZ insgesamt fünfmal durch zwei verschiedene Dozentinnen erprobt und evaluiert worden. Studierende zweier Durchgänge haben darüber hinaus an einer Evaluation einzelner Seminarsitzungen durch „Feedbackkarten“ teilgenommen. Das Konzept wurde auf der Grundlage des Feedbacks mehrfach überarbeitet und stetig optimiert. Für einen reibungslosen Ablauf der Planungsphase wurden die Rückmeldungen der verantwortlichen Kooperationspartnerinnen und -partner an den Schulen berücksichtigt.

Teil III: Seminarsitzungen

7 Kompetenzen

7.1 Kompetenz 1: Sprachlernpolitische Rahmenbedingungen

Migrationsgeschichte, Diskurse und Schulpolitik in Deutschland

Stefanie Zahlten

Im Rahmen dieser Seminareinheit befassen sich die Studierenden mit deutscher Einwanderungsgeschichte, dazugehörigen gesellschaftlichen Diskursen und schulpolitischen Entscheidungen zur Integration neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler in das Schulsystem. Die Studierenden sollen dadurch zum einen entdecken, dass Einwanderungsprozesse (wie auch Auswanderungsprozesse) nach Deutschland¹⁸ entgegen mancher medialer oder teils sogar migrationswissenschaftlicher Darstellungen keine neuartige Erscheinung sind (Mecheril et al. 2010: 23, (vgl. Meinhardt/Schulz-Kaempff 2015: 54)), sondern schon immer stattgefunden und die Gesellschaft mitgeprägt haben (Oltmer 2012: 8). Zum anderen sollen die Studierenden Wechselwirkungen zwischen der diskursiven Verhandlung von Einwanderungsbewegungen in der Gesellschaft und schulpolitischen Regelungen zum Umgang mit zuwandernden Schülerinnen und Schülern erkennen (vgl. Hansen/Wenning 2003).

Über den historischen Vergleich exemplarischer Einwanderungsbewegungen (Hugenotten in Brandenburg, polnische und polnischsprachige Bevölkerung im Deutschen Reich, Gastarbeitermigration in der Bundesrepublik, Aussiedler- und Spätaussiedler in der Bundesrepublik, Flüchtlinge in der Bundesrepublik, Einwanderungsbewegungen des letzten Jahrzehnts) können die Studierenden Kontinuitäten und Diskontinuitäten erkennen (Krüger-Potratz 2015: 136), sich der Entstehungsgeschichte heutiger Regelungen zur Integration neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler bewusst werden und diese kritisch hinterfragen. Damit einhergehend wird die Frage des Umgangs mit Mehrsprachigkeit in der Schule verhandelt und deren Abhängigkeit von Machtverhältnissen untersucht (Mecheril et al. 2010: 100).

Die methodisch-didaktische Umsetzung der Sitzung sieht die Durchführung eines Gruppenpuzzles vor. Hierzu werden die Studierenden bereits in einer vorangehenden Sitzung in verschiedene Gruppen eingeteilt, die sich jeweils mit einer Einwanderungsbewegung näher auseinandersetzen. Innerhalb der Gruppen werden die Studierenden wiederum differenziert, und zwar nach Studierenden, die sich näher mit der Geschichte der Einwanderungsbewegung und dem gesellschaftlichen Diskurs auseinandersetzen, und Studierenden, die sich mit schulpolitischen Regelungen zum Umgang mit zuwandernden Schülerinnen und Schülern dieser Einwanderergruppe auseinandersetzen. Die Studierenden erhalten hierzu jeweils verschiedene Textvorlagen sowie Arbeitsaufträge zur Bearbeitung. Die Studierenden können sich zusätzlich auch auf die Suche nach weiterführenden Informationen und passendem Bildmaterial begeben und diese zur nächsten Seminarsitzung mitbringen.

18 Diese Gruppe könnte beliebig verändert und erweitert werden. Auch die schulische Integration bzw. Assimilation sprachlicher Minderheiten in Deutschland oder die Einwanderungsbewegungen in der DDR könnten thematisiert werden. Es bietet sich jedoch an, nicht zu viele unterschiedliche Einwanderungsbewegungen zu besprechen, damit diese ihren Raum erhalten und entsprechend aufgearbeitet werden können.

Die anschließende Sitzung gliedert sich im Wesentlichen in zwei größere Abschnitte. Zunächst treffen sich die homogenen Gruppen und tauschen ihre Erkenntnisse zum gesellschaftlichen Diskurs zur Einwanderungsbewegung und zu schulpolitischen Regelungen miteinander aus. Die Studierenden sollen hierbei auch der Frage nachgehen, inwiefern gesellschaftliche Diskurse mit der schulpolitischen Bearbeitung korrespondieren. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden dann auf einem Poster festgehalten. Die Poster werden im Seminarraum aufgehängt. Im zweiten Teil der Seminarsitzung treffen sich die Studierenden in heterogenen ABC-Gruppen an jeweils einem Poster und begeben sich von dort aus auf einen Rundgang durch den Seminarraum. Der oder die Studierende, dessen Gruppenposter gerade betrachtet wird, erhält die Aufgabe, seine jetzige Gruppe über die Einwanderungsbewegung zu informieren. Die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten die Aufgabe, Bezüge zu den bereits gehörten Einwanderungsbewegungen herzustellen. Auf diese Weise können die Studierenden Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der schulischen Bearbeitung von Migrationsprozessen entdecken. Diese werden nach Ablauf der zweiten Gruppenphase vom Dozenten noch einmal im Plenum gesichert und visualisiert. Hierbei kann der Dozent auch Bezüge zu nicht thematisierten Einwanderungsbewegungen oder sprachlichen Minderheiten herstellen.

7.2 Kompetenz 2: Migration und Bildungschancen

Migration als gesellschaftliches Phänomen

Stefanie Zahlten

Die Einheit stellt für Studierende einen möglichen Einstieg in das Themenfeld der Migration im schulischen Kontext dar. Sie deckt wichtige Definitionen und Begriffe zur Beschreibung von Migrationsprozessen, Aufenthaltstiteln und den Konsequenzen für den Schulbesuch ab und bietet den Studierenden die Möglichkeit, sich näher mit dem Begriff Migrationshintergrund, dessen Definition, diskursiver Verwendung und Bedeutung für die Schule auseinanderzusetzen. Die Materialien legen damit den Grundstein für eine weitere Auseinandersetzung mit historischen und aktuellen Migrationsprozessen und -diskursen in Deutschland sowie mit schulpädagogischen und sprachpolitischen Reaktionen auf Migration. In Form einer Stationsarbeit erarbeiten sich die Studierenden den Sitzungsinhalt weitgehend selbsttätig mithilfe der an den Stationen vorhandenen Aufgaben und bereitgestellten Materialien. Thematisiert werden dabei folgende Inhalte:

Inhalte	Station
Verschiedene Definitionen von Migration	1
Unterschiedliche Migrationsformen und ihre Merkmale	1
Migrations- und Asylbewegungen in Deutschland und weltweit	1
Auseinandersetzung mit dem Begriff <i>Migrationshintergrund</i>	2
Staatsangehörigkeit und Aufenthaltstitel, Konsequenzen für Schule	3

Abb. 17: Stationsarbeit

Die Einheit wurde ursprünglich für ein Grundlagenseminar im Bereich der Bildungswissenschaften im Masterstudiengang für Grund-, Haupt- und Realschullehramt mit einem Umfang von 3 CP konzipiert. Denkbar ist jedoch eine Integration der Inhalte in andere bildungswissenschaftliche Veranstaltungen sowie in Sitzungen aus dem Bereich der Interkulturellen Pädagogik. Materialien der Sitzung können auch einzeln in Seminarsitzungen anderer Studienfächer integriert werden.

Materialübersicht

Die Einheit setzt sich aus folgenden Materialien zusammen, die einzeln als Powerpoint-, Word- und/oder PDF-Datei aus dem Materialpool abgerufen werden können. Zur besseren Übersicht wurden den Dateien Nummern zugeordnet.

Materialübersicht	Dateinummer
Präsentation	1
Aufgabenblatt zur Station „Internationale Migration und aktuelle Zuwanderung nach Deutschland“	2
Vorlage: Etiketten für die Organisation der Materialien an der Station	2a
Vorlage: Kärtchen zu verschiedenen Definitionen von <i>Migration</i> (Material für Aufgabe 1)	2b
Vorlage: Tabelle mit verschiedenen Migrationsformen; Kärtchen mit Merkmalen und Beispielen zum Zuordnen, Kärtchen mit Auflösung (Material für Aufgabe 2)	2c

Vorlage: Kärtchen mit Grafiken zu internationalen Migrations- und Fluchtbewegungen, Kärtchen mit Auflösung (Material für Aufgabe 3)	2d
Vorlage: Karte mit Tortendiagramm zu Zuwanderern nach Herkunftsländern in Deutschland, Kärtchen mit Herkunftsländern zum Zuordnen, alles im A3-Format auszudrucken (Material für Aufgabe 4)	2e
Vorlage: Kärtchen mit Auflösung (Material für Aufgabe 4)	2f
Aufgabenblatt für die Station „Der Begriff <i>Migrationshintergrund</i> näher betrachtet“	3
Vorlage: Etiketten für die Organisation der Materialien an der Station	3a
Vorlage: Einführungstext (Material für Aufgabe 1)	3b
Vorlage: Kärtchen mit Definition des Migrationshintergrundes nach Statistischem Bundesamt (Material für Aufgabe 2)	3c
Vorlage: Kärtchen mit Definition des Migrationshintergrundes nach PISA-Studie (Material für Aufgabe 2)	3d
Vorlage: Kärtchen mit biografischen Angaben von Personen (Material für Aufgabe 2)	3e
Vorlage: Kärtchen mit Auflösung (Material für Aufgabe 2)	3f
Vorlage: Kärtchen mit Ergebnisgrafik zur diskursiven Verwendung des Migrationshintergrunds in Zeitungstexten, Kärtchen mit Zeitungstext-Beispiel (Material für Aufgabe 3)	3g
Aufgabenblatt für die Station „Formelle Zugehörigkeit – Staatsbürgerschaft und Aufenthaltstitel“	4
Vorlage: Etiketten für die Organisation der Materialien an der Station	4a
Vorlage: Kärtchen mit Auszug aus dem deutschen Staatsangehörigkeitsgesetz (Material für Aufgabe 1)	4b
Vorlage: Kärtchen mit Auflösung (Material für Aufgabe 1)	4c
Vorlage: Kärtchen mit Zeitungsartikeln (Material für Aufgabe 2)	4d
Vorlage: Kärtchen mit Beispiel: Abschlussklasse möchte auf Klassenfahrt nach London (Material für Aufgabe 3)	4e
Vorlage: Kärtchen mit rechtlichen Bestimmungen zu Aufenthaltstiteln bei einer Klassenfahrt ins Ausland (Material für Aufgabe 3)	4f
Kärtchen mit Auflösung (Material für Aufgabe 3)	4g

Abb. 18: Materialübersicht

Hinweise zur Durchführung der Seminarsitzung

Die Materialien sind ausgelegt für eine 90-minütige Seminarsitzung. Die Präsentation (Materialnr. 1) bildet dabei den Rahmen für die Sitzung und kann von Beginn an abgespielt werden, sodass sie wie ein Verlaufsplan durch die Sitzung führt. Die folgende Tabelle führt die einzelnen Folien auf und erläutert wesentliche didaktisch-methodische Hinweise sowie benötigte Materialien.

Folie	Thema	Hinweise für den Dozenten	Benötigtes Material
1	Gesamt-Titelfolie	Gesamtüberschrift: Migration als gesellschaftliches Phänomen	Beamer, Laptop, Präsentation
2	Aktivierung und Einstieg	Die Sitzung beginnt im vorderen Bereich des Seminarraumes abseits der vorbereiteten Gruppentische. Der Dozent führt in das Thema der Sitzung ein, welches gleichzeitig den Auftakt der Beschäftigung mit dem Themenfeld Migration darstellt. Mögliche Inhalte: – Normalfall Migration: Mensch als mobiles Wesen – Migration als Motor für gesellschaftliche Veränderungen – Vielfältige Formen von Migration – Reaktion der Gesellschaft auf Migration	--
3	Lernziele	Der Dozent macht Lernziele der heutigen Sitzung bekannt, die später auch für eine Überprüfung im Plenum dienen können.	--
4	Stationsarbeit	Der Dozent führt nun in die Stationsarbeit ein. Die Studierenden erarbeiten sich selbsttätig die zuvor bekannt gegebenen Lernziele an den Stationen. Die Folie dient der Visualisierung der Anordnung der Stationen im Raum. Diese Grafik sollte an die reale Raumsituation angepasst werden. Zur Orientierung sollte die Folie die gesamte Stationsarbeit übersichtbar sein. Die Studierenden werden in Gruppen eingeteilt und sollen sich für eine Station entscheiden, mit der sie beginnen wollen. An jeder Station finden Sie ein Aufgabenblatt, das sie durch die Station führt sowie die für die Aufgaben benötigten Materialien. Die Studierenden werden gebeten, die Station nach Beenden der Aufgaben wieder in den Ausgangszustand für die nächste Gruppe zurückzusetzen. Die Studierenden erhalten für die Stationsarbeit insgesamt 60 Minuten. In dieser Zeit sollten sie mindestens zwei Stationen absolviert haben. Der Dozent ist während der Stationsarbeit für die Studierenden ansprechbar und beobachtet ansonsten die Stationsarbeit. So können Hinweise auf noch offene oder weiterführende Fragen der Studierenden gewonnen werden, die abschließend im Plenum besprochen werden sollen oder im weiteren Seminarverlauf aufgegriffen werden können. Auch kann sich der Dozent so einen Überblick über die Reflexionsprozesse und Diskussionen in den Gruppen verschaffen.	Materialnr. 2–4g an Gruppentischen, 2 Laptops

5	Überprüfung der Lernziele und Reflexion	<p>Im Anschluss an die Stationsarbeit soll eine Diskussion über das gerade Erarbeitete erfolgen. Hierfür sind 20 Minuten einzuplanen.</p> <p>Erfahrungsgemäß haben die Gruppen beim selbsttätigen Lernen ein unterschiedliches Arbeitstempo. Manche Studierenden werden alle Stationen absolvieren, andere nur zwei der drei Stationen.</p> <p>Daher ist diese Austauschphase wichtig, damit alle Studierenden über wichtige Inhalte aller Stationen informiert werden. Die Studierenden sollten in der Abschlussdiskussion Bezug auf die Station nehmen, zu der sie sich äußern und kurz beschreiben, womit sie sich dort beschäftigt haben.</p> <p>Mögliche Impulse:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Was fanden Sie an den Stationen besonders bemerkenswert? – Was ist Ihnen besonders aufgefallen oder in Erinnerung geblieben und warum? – Worüber hat Ihre Gruppe am intensivsten diskutiert? – Haben sich bei der Stationsarbeit Fragen aufgetan? <p>Hier kann auch noch mal die Folie mit den Lernzielen eingeblendet werden. Sind die Lernziele erfüllt worden, wo gibt es noch weiteren Bedarf?</p>	Präsentation
6	Literatur zur Nachbereitung	<p>Auf dieser Folie wird der Basistext zur Sitzung bekanntgegeben, den alle Studierenden als Nachbereitung zur Sitzung lesen sollen und der die Inhalte der Stationsarbeit abdeckt und weiterführt.</p> <p>Der Dozent sollte darüber hinaus weitere Literaturtipps für eine tiefergehende Einarbeitung in die heutigen Seminarinhalte geben, die den Studierenden im Semesterapparat zur Verfügung gestellt werden.</p>	--

Abb. 19: Folien für das Seminar

Vorbereitung durch den Dozenten/die Dozentin

Inhaltliche Vorbereitung

Neben der Sichtung der Präsentation und der Materialien wird der Dozentin/dem Dozenten empfohlen, zunächst den Basistext zur Sitzung „Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Erklärungen“ (do Mar Castro Varela/Mecheril 2010: 23–54) zu lesen, der den Studierenden zur Nachbereitung der Sitzung zur Verfügung gestellt wird. Weiteres Hintergrundwissen zum Phänomen der Migration erhält die Dozentin/der Dozent in dem knappen Artikel „Migration“ von Oltmer (2013: 31–34) oder ausführlicher in dem Kapitel „Definitionen, Zahlen, Fakten, Probleme“ von Düvell (2005). Für eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Begriff des Migrationshintergrundes, seiner Entstehungsgeschichte und diskursiven Verwendung sei der Artikel von Scarvaglieri und Zech (2013) empfohlen.

Vorzubereitende Materialien

Die dargestellte Stationsarbeit ist materialintensiv und verlangt daher eine stärkere Vorbereitung. Je nach Anzahl der Studierenden sind die Arbeitsmaterialien für die Stationen vorzubereiten, die dann jedoch mehrfach verwendet werden können.

Die Materialien 2–4g sollten je nach Anzahl der Stationen farbig ausgedruckt, an den markierten Linien ausgeschnitten und anschließend laminiert werden, um die Materialien für einen mehrfachen Einsatz strapazierfähig zu gestalten. Soweit nicht anders vermerkt, sind alle Materialien im A4-Format auszudrucken.

Die Auflösungen zu den Aufgaben (Materialnr. 2c, 2d, 2f, 3f, 4c, 4g) sollten zusätzlich jeweils in einem Umschlag verstaut werden, der mit entsprechend farbigem Punkt der Aufgabe (siehe „Vorbereitung des Seminarraumes“ versehen wird. Auch die kleineren Kärtchen (Materialnr. 2c und 2e) können in Umschlägen zusammengehalten werden.

Vorbereitung des Seminarraums

Im Seminarraum wird für die Präsentation ein Laptop und ein Beamer benötigt. Weiterhin werden sechs Gruppentische für die Stationen benötigt.

An den Gruppentischen werden zunächst die jeweiligen Arbeitsblätter (Materialnr. 2, 3 und 4) der Stationen mittig auf den Tisch mit Klebestreifen fixiert. Anschließend fixieren Sie gut sichtbar das Hinweisschild (Materialnr. 2a, 3a, 4a) auf dem Tisch, welches die Studierenden daran erinnern soll, die Station beim Verlassen wieder in den Ausgangszustand zu versetzen. Damit die Studierenden die Materialkärtchen (Materialnr. 2b–f, 3b–g, 4b–g) der Station wieder getrennt nach Aufgaben auf dem Tisch anordnen können, empfiehlt es sich, Etiketten zu den jeweiligen Aufgaben ebenfalls auf dem Tisch zu fixieren. Neben diesen können dann die Materialkärtchen für jede Aufgabe angeordnet werden. Damit die einzelnen Materialien auch auf den ersten Blick den Aufgaben zugeordnet werden können und nicht durcheinandergeraten, ist jede Aufgabe mit einem farbigen Punkt markiert, der sich zusätzlich auch auf allen dazugehörenden Kärtchen der Aufgabe wiederfindet.

An der Station „Internationale Migration und aktuelle Zuwanderung nach Deutschland“ sollte darüber hinaus zusätzlich zu den Materialien auch ein Laptop für die Bearbeitung der Aufgabe 4 zur Verfügung stehen.

7.3 Kompetenz 3: Konkretisierung sprachlicher Basisqualifikationen

Sprachliche Basisqualifikationen und Niveaubeschreibungen DaZ

Saskia Braun

Das didaktisch-methodische Vorgehen zur (Zweit-)Sprachförderung setzt eine intensive Auseinandersetzung damit voraus, was zu einem bestimmten Zeitpunkt im ein- oder mehrsprachigen Erwerbsprozess von einem Spracherwerber zu erwarten ist. Wenn der Sprachstand von der „idealtypischen Normalität“ (Ehlich et al., 2005, S. 22) abweicht, ergibt sich ein Förderbedarf, der idealerweise in einem individuell-biografischen Förderkonzept integrativ oder additiv an Schulen und Fördereinrichtungen umgesetzt werden sollte (ebd. S. 11). Eine idealtypische Normalität ergibt sich dabei jedoch nicht nur aus einer bestimmten Fähigkeit, die zum Zeitpunkt X als erworben gelten sollte, sondern vielmehr aus einer ganzen Reihe an Qualifikationen, die in einem komplexen Zusammenspiel erworben werden. Diese Qualifikationen beziehen sich auf die verschiedenen sprachlichen Beschreibungsebenen (sprachliche Basisqualifikationen), die in Kapitel 1.2.1 näher erläutert werden. Ehlich et. al. (2005) haben hierfür das Bild des Qualifikationsfächers kreiert. Die folgenden Basisqualifikationen (BQ) sind dabei zu unterscheiden:

- 1) Phonische Basisqualifikation
- 2) Pragmatische Basisqualifikation
- 3) Semantische Basisqualifikation
- 4) Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation
- 5) Diskursive Basisqualifikation
- 6) Literale Basisqualifikation

Die Aneignung der Basisqualifikationen im ein- und mehrsprachigen Erwerbsprozess ist hochkomplex. Eine Basisqualifikation entwickelt sich nicht isoliert und ist nur selten linear beschreibbar. Darüber hinaus ergibt sich aus Metanalysen existierender Spracherwerbsstudien keinesfalls ein einheitliches Bild. Vielmehr zeichnen sich an etlichen Stellen deutliche Forschungsdesiderate ab, die sich vor allem aus der Schwierigkeit der empirischen Analyse von Spracherwerbsprozessen ergibt, deren Einflüsse so vielschichtig sind, dass sie sich in empirischen Forschungsstudien nur schwer kontrollieren lassen. Umso wichtiger ist es, angehenden Lehrkräften nicht nur das bereits existierende Wissen über die Entwicklung der sprachlichen Basisqualifikationen zu vermitteln, woraus sie Konsequenzen für ihr didaktisch-methodisches Handeln ableiten können. Das Ziel muss es vielmehr auch sein, Studierende für die spezifischen Forschungsdesiderate zu sensibilisieren, um eine weitere Erforschung des Gegenstands, sei es in Bachelor-/Masterarbeiten oder in groß angelegten Forschungsprojekten, anzustoßen.

Aus diesem Grund wurde eine Seminarsequenz konzipiert, die die Studierenden mit dem aktuellen Forschungsstand zu den sprachlichen Basisqualifikationen vertraut macht und sie dazu befähigt, vor dem Hintergrund empirischer Befunde das Beobachtungsverfahren „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“, das aus dem „Qualifikationsfächer“ heraus entwickelt wurde, wissenschaftlich nachzuvollziehen. Die Niveaubeschreibungen existieren für die Primar- und Sekundarstufe. Es handelt sich um ein vierstufig modelliertes Raster zur Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen (als Zweitsprache). Die Zuordnung der in den Niveaubeschreibungen zu analysierenden Bereiche sind dabei wie folgt auf die sprachlichen Basisqualifikationen bezogen:

Basisqualifikation (BQ)	Beobachtungsteil aus den Niveaubeschreibungen DaZ
Pragmatische BQ	A) Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit
Diskursive BQ	
Semantische BQ	B) Wortschatz
Phonische BQ	C) Aussprache
Literale BQ	D) Lesen
	E) Schreiben
Morphologisch-syntaktische BQ	F) Grammatik

Abb. 20: Basisqualifikationen und Niveaubeschreibungen

Textgrundlage ist der „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ (Ehlich et al. 2008/2010), in dem jeder Basisqualifikation ein eigenes Kapitel gewidmet ist. Die Arbeitsphasen der Seminareinheit (Textarbeit, Gruppenarbeitsphasen, ABC-Gruppenarbeitsphase) sind so konzipiert, dass sie die Studierenden bei der Durchdringung des teils unübersichtlichen Texts unterstützen. So entlastet ein Arbeitsblatt mit einem vorstrukturierten Notizenzettel die Textlektüre und unterstützt dabei, dem Text nur die in Bezug auf Mehrsprachigkeit relevanten Informationen zu entnehmen. Im Anschluss bilden die Studierenden Expertenteams, da die detaillierte Betrachtung aller sprachlichen Basisqualifikationen zu umfangreich ist. Durch eine ABC-Gruppenarbeitsphase werden dennoch in der Summe alle relevanten Inhalte thematisiert, wodurch es nicht zu einer Reduktion des Lerngegenstands kommt. Die Seminarsequenz kann isoliert im Rahmen eines reinen Theorieseminars oder eingebettet in eine Praxisphase umgesetzt werden. Informationen zu verschiedenen Möglichkeiten der Einbindung sind in den Online-Materialien dieser Handreichung aufgeführt.

7.4 Kompetenz 4: Mehrsprachigkeit als Ressource

„Deutsche Sprache – schwere Sprache“: Stolpersteine der deutschen Sprache aus der Sicht türkischsprachiger Schülerinnen und Schüler

Saskia Braun

In dieser Seminareinheit sollen die Studierenden die sprachlichen Besonderheiten des Deutschen aus der Fremdperspektive einer anderen Sprache heraus kennenlernen und so für die besondere Herausforderung des Erwerbs und des Erlernens des Deutschen als Zweitsprache sensibilisiert werden. Hintergrund ist, dass sich Menschen der Herausforderungen dieses komplexen Erwerbs- und Lernprozesses gar nicht bewusst sind, weil die tatsächlichen sprachlichen Stolpersteine von ihrem „muttersprachlichen Instinkt“ verschleiert werden. Das quasi „mühevolle Beherrschen“ der eigenen Erstsprache lässt uns häufig unterstellen, dass auch Lerner des Deutschen als Zweitsprache Deutsch mühelos beherrschen müssten. Diese Annahme gipfelt in einen didaktisch-methodischen Faux-Pas wie der Anwendung der Frageprobe zur Identifikation von Kasus im Regel-Deutschunterricht, die von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache gar nicht angewendet werden kann. Leichter nachzuvollziehen ist die Hürde des DaZ-Erwerbs, wenn man an die Anstrengungen seines eigenen Fremdsprachenunterrichts zurückdenkt, dessen Ergebnis oft nicht einmal zur sprachlichen Bewältigung von alltäglichen oder beruflichen Situationen im Zielland befähigt. Und selbst diese Überlegung trifft den Kern nur unzureichend, gehören mit dem Englischen und dem Französischen doch zwei Sprachen zu unseren häufig gewählten Schul-Fremdsprachen, die dem Deutschen sprachtypologisch ähnlich sind und so nicht vergleichbar mit der Herausforderung, eine sprachtypologisch vom Deutschen entfernte Sprache zu lernen. Um diese zu erkennen, sollen den Studierenden die Hürden konkret vor Augen geführt werden: Die Seminareinheit beginnt mit einem Mini-Türkisch-Craskurs, bei der jede Übung mittels des induktiven Erkenntniswegs genau eine sprachliche Besonderheit des Türkischen zum Vorschein bringt.

Die exemplarisch herausgearbeiteten Besonderheiten werden dann mit dem Deutschen kontrastiert, wobei sich der Kontrast auf die folgenden drei sprachlichen Ebenen bezieht: auf

- 1) die lexikalisch-semantischen Ebene,
- 2) die morphologische Ebene,
- 3) die syntaktische Ebene und
- 4) die Ebene der Lautung und Orthografie.

Im Mittelpunkt steht dabei weniger die wissenschaftlich-linguistische Auseinandersetzung mit Techniken der kontrastiven Sprachbetrachtung als vielmehr die Sensibilisierung für grammatische Strukturen von agglutinierenden Sprachsystemen, die den uns bekannten gänzlich entgegenlaufen. Ergebnis der kontrastiven Auseinandersetzung ist das Erkennen von sogenannten sprachlichen Stolpersteinen, die im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern türkischer Erstsprache eine besondere Bedeutung erfahren sollten, bis hin zur Analyse transferischer Elemente auf Basis der Kontrastivhypothese in lerner-sprachlichen Äußerungen, die die Grundlage für Sprachstandsfeststellungsverfahren bilden.

Auch wenn die Seminareinheit das Türkische als exemplarische Sprache fokussiert, können Transfers zu sprachtypologisch ähnlichen Sprachen gezogen werden. Die Einheit regt darüber hinaus zu einer äquivalenten Beschäftigung mit anderen häufigen Erstsprachen an. Diese sind Teil einer sich an die Seminareinheit anschließenden Hausaufgabe, die in Einzel- oder Gruppenarbeiten gemacht werden kann. Für die häufigsten Erstsprachen dienen die je einer Sprache gewidmeten Kapitel aus „Ausländisch für Deutsche“ als Grundlage (Colombo-Scheffold 2013). Möglichkeiten des Einsatzes aller für die Seminareinheit konzipierten Materialien sind in den Online-Materialien dieser Handreichung aufgeführt.

7.5 Kompetenz 5: Fächerspezifische Diskursfähigkeiten

7.5.1 Kunst im Deutsch (als DaZ)-Unterricht

Ulrike Ließ

There is a bridge in Khartoum and under the bridge the two Niles meet and if you stand on the bridge and look down you can see the two waters mixing together.

(Aboulela 2001: 98)

Dieses Zitat aus Leila Aboulelas short story *The Museum* versinnbildlicht auf eindrückliche Weise das Ineinanderfließen des Blauen und des Weißen Nils unter einer Brücke Khartums. Es stellt sich die Frage, ob dieser Prozess des Zusammenfließens und des Übergangs auf sprachliche Prozesse, die auf der in eine Kreativphase eingebetteten Mündlichkeit basieren, übertragen werden können: so zum Beispiel eine Bildbeschreibung, initiiert durch einen Bildimpuls in Kombination mit dem handlungsorientierten Ansatz.

Die veröffentlichte Handreichung, die einen theoretischen und praxisorientierten Teil enthält, wird fragen, wie ein Kunstwerk, in diesem Fall das Exponat *Kairouan I* (1912) von August Macke (1887–1914), das kulturelle Weltwissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer anregt, deren Heimat der orientalische Sprach- und Kulturraum ist. Das ausgewählte Gemälde *Kairouan I*, das im Kontext einer 14-tägigen Tunisreise (1914) entstand, prägte nicht nur die Kunstgeschichte nachhaltig, sondern bietet eine Vielzahl an Tier- und Naturdarstellungen, Farbnuancen und Formen im Lebensraum der arabischen Wüste vor der Silhouette der arabisch-muslimisch geprägten Stadt Kairouan an. Sie scheinen als Ergänzung und zur Festigung des Wortschatzes geeignet, denn das Ziel der darzulegenden Unterrichtseinheit ist es, den aktiven Wortschatz (mit Fokus auf Nomen und Adjektive) der Probandinnen und Probanden in einer handlungsorientierten Praxisphase zu elizitieren, zu stabilisieren und zu erweitern. Diese Leitfrage schließt die Überlegung ein, inwieweit Sprachstände Jugendlicher und junger Erwachsener mit Fluchterfahrung mithilfe handlungsorientierter Kreativangebote, die dem Bereich der Kunst zuzuordnen sind, und im Umfeld des Unterrichtsfaches Deutsch als Zweitsprache als didaktisch-methodische Einheiten angeboten werden, gefestigt und weiterentwickelt werden können.

Die Unterrichtseinheit, die im praxisorientierten Teil unter anderem als Vorbild-Nachbild-Konzept vorliegt, bietet zudem die Möglichkeit der kulturellen Erweiterung im Rahmen des handlungsorientierten Ansatzes, sodass die Probandinnen und Probanden Elemente der europäischen Kultur additiv einfließen lassen und ergänzen können. Auf diese Weise können semantisch-kulturelle Kontexte geschaffen werden, die die Speicherung einzelner sprachlicher Elemente ermöglicht. Das ausgewählte Gemälde *Kairouan I* illustriert die kulturellen Erfahrungswerte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eminent. Deswegen steht es im Fokus der entwickelten Unterrichtseinheit, die als Zusatzangebot des Sprachförderbereiches gedacht ist und in verschiedenen didaktisch-methodischen Varianten in multilingualen Klassen und Sprachförderklassen des DaZ-Bereiches an den BBS-Springe durchgeführt und ausgewertet wird. Beteiligt werden können Probandinnen und Probanden verschiedenster Nationalitäten und somit verschiedenster Erstsprachen, verschiedener schulischer Vorbildung und verschiedenster Niveaustufen (A1–B1) des Bereiches Deutsch als Zweitsprache, womit die Vielzahl der heterogenen Komponenten und Anlässe des Sprachförderbereiches nur angedeutet werden kann.

Diesen komplexen Voraussetzungen widmet sich die darzustellende Unterrichtseinheit, die thematisch dem Inhalt Kunst und Gestalten zugeordnet werden kann. Die Makrosequenz „*Kairouan I* – Eine kreative Entdeckungsreise zu Farben und Formen“ ist in vier verschiedene Bereiche unterteilt. Die Untertitel lauten: „Die Farbe hat uns!“, „Mein kleines Blau, mein kleines Gelb und mein kleines Rot“, „Die Farbe hat mich“!, ein Zitat Paul Klees (1879–1940), welches auf der Tunisreise der expressionis-

tischen Maler Paul Klee, August Macke und Louis Moilliet (1880–1962) basiert, und „Der Blaue Reiter“. Der erste und zweite Teil widmen sich der Einleitung in die Welt der Farben, womit sowohl die Technik als auch der Wortschatz gemeint sind. Die dritte Unterrichtssequenz eröffnet den Probandinnen und Probanden auf Basis des Vorbilds *Kairouan I* die Möglichkeit, die eigenen Bildideen mittels des Vorbild-Nachbild-Konzepts im Rahmen einer Bildcollage umzusetzen. Die vierte Einheit kann als Erweiterung dienen, die das Wissen sowohl sprachlicher als auch kultureller Komponenten der neuen Sprach- und Kulturheimat Deutschland aufbaut.

Die Einheit ähnelt dem Kontext der aktuellen Heterogenität an den Schulen Niedersachsens hinsichtlich aller genannten Komponenten des Sprachförderbereichs, sodass Wert darauf gelegt wurde, dass sich die Struktur der Einheit austauschen, umstellen und auch ergänzen lässt, was das Anpassen an die vielfältigsten Lernbedingungen ermöglicht. Das stabile kulturelle Element ist und bleibt jedoch der zentrale und gemeinsame Common Ground fast aller Probandinnen und Probanden, die aktuell in den Sprachförderklassen beschult werden. So können parallel zur handlungsorientierten Unterrichtseinheit interaktive Kommunikationsanlässe für alle Beteiligten erreicht werden, was das Zusammenfließen sprachlich-kultureller Prozesse fördert.

Durchführung

Die Unterrichtseinheit ist als Vorbild-Nachbild-Konzept geplant; dieses Vorgehen bietet die Möglichkeit der kulturellen Erweiterung im Rahmen des handlungsorientierten Ansatzes, sodass die ProbandInnen auch Elemente der europäischen Kultur, ihrem derzeitigen Lebensmittelpunkt, additiv einfließen lassen und ergänzen können. Auf diese Weise können semantische Kontexte geschaffen werden, die die Speicherung einzelner sprachlicher Elemente begünstigen, so die Annahme.

Der Unterricht wurde im Winter 2014 an einer Berufsbildenden Schule in Niedersachsen in einer Sprachfördergruppe Deutsch als Zweitsprache (DaZ) durchgeführt. Zehn SuS verschiedener Nationalitäten und Erstsprachen, schulischer Vorbildungen und unterschiedlicher Niveaustufen der Sprachbeherrschung Deutsch (A1–B1 des GER) waren beteiligt. Fast alle SuS besuchten Klassen der Fachbereiche Friseurtechnik, Bautechnik, Hauswirtschaft, Gastronomie, Pflege, sodass von einem einheitlichen Vorwissen nicht ausgegangen werden konnte. Dies ähnelt dem Kontext der aktuellen Heterogenität an den Schulen Niedersachsens, die die SuS in ihren Gesprächen auch thematisieren (s. das im Folgenden dargestellte Lehrer-Schüler-Gespräch). Gesprächsteilnehmende waren drei Schülerinnen (aus Syrien und Italien) und die Lehrkraft.

{00:38}	0013	K1	DUbai o emera [K2 °hh / °hh]
{00:40}	0014	K2	DUbai eEmerat eh [K1 oder so ja]
{01:13}	0025	K1	das is ha h?a hatte viele KAmele dahin
{01:17}	0026		JA das au viel in Arablsch

Abb. 21: Transkript des Gesprächs der drei Schülerinnen und der Lehrkraft

Darstellung des Unterrichts

Der erste und zweite Teil der Unterrichtseinheit behandeln das Thema Farben, womit sowohl die Technik als auch der Wortschatz im Fokus stehen. Die SuS sollen sich die Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten aneignen, indem sie kreativ selbst gestalten. Gleichzeitig erlernen sie die Bezeichnungen der Farben und Formen. Kreatives Gestalten und Sprachaneignung werden hier verknüpft. Dabei wird aus den entstandenen Skizzen der SuS ein eigenes Werk, ein sog. Hosentaschenbuch erstellt.

Als Material wird Kaffeefilterpapier (weiß) als Farbträger verwendet, da hierdurch die aufgetragenen Farben auf Basis der Saugfähigkeit des Materials besonders gut zur Geltung kommen. Hierfür sollen runde Kaffeefilter der Größe eins von den SuS in Einzelarbeit in sechs geometrische (Kreise, Dreiecke usw.) Stücke geschnitten werden, die ihnen teilweise beim Betrachten des Exponats *Kairouan I* wiederbegegnen werden. Die farbigen Filterpapierformen werden auf jeweils einer Seite des Buches in Kleinformat geklebt, sodass ein kreatives Buch entsteht.

Die folgende Unterrichtseinheit bietet den SuS auf Basis des Vorbilds *Kairouan I* die Möglichkeit, die eigenen Bildideen mittels des Vorbild-Nachbild-Konzepts im Rahmen einer Bildcollage umzusetzen.

Der Einstieg erfolgt über eine mündliche Bildbeschreibung. Dabei wird in der Diskussion ein Fokus darauf gelegt, dass der „Zusammenhang [mit der Methode einer Bildbeschreibung auf Basis eines handlungsorientierten Kreativangebots und dem sprachlichen] Wissen in L1 und L2 als eng mit dem Weltwissen des Sprechenden verknüpft betrachtet werden“ (Mezger, Schroeder, Simsek 2014: 73) muss.

Die differenzierte Beschreibung der Farben sowie Bildgegenstände erfordert es, dass das Wortwissen erweitert wird.

In der kreativen Umsetzung wird Zeitungspapier als Farbträger verwendet und damit eine neue materielle Perspektive eingebracht. Der Umgang mit Zeitungspapier als Abfallprodukt fördert zudem die inhaltliche Auseinandersetzung mit einem neuen Thema: Müllverwertung, die in den Heimatländern der SuS häufig anders gehandhabt wird als in Deutschland.

Zur Reflexion mit Studierenden: Gespräche und Gesprächsführung

Für die hochschuldidaktische Bearbeitung eignet sich der Unterrichtsentwurf zunächst als Beispiel für fachsensiblen Unterricht. Insbesondere wird thematisiert, welche weiteren didaktischen Angebote noch gegeben werden können, zum Beispiel

- die Vorentlastung durch Scaffolding im Bereich Wortschatz zur Beschreibung von Kunstwerken,
- das Weiterentwickeln der Diskursfähigkeit durch die Präsentation der eigenen Werke vor der Gruppe.

Ein wichtiger weiterer Bereich ist das Verknüpfen der sprachlichen Inhalte mit den Inhalten der eigenen Berufsausrichtung: Wo kommen Farben in den Bereichen Friseur, Pflege etc. vor?

Mit den Studierenden wird weiterhin darüber diskutiert, wie, mit Blick auf alle Schulformen, ein differenziertes Sprechen über Kunst in der deutschen Sprache bereits möglich ist, wenn die Lernenden die deutsche Sprache erst in geringem Umfang beherrschen. Wie kann den noch sehr einfachen Äußerungen eine Spur auf die komplexen gedanklichen Inhalte, auf die angestrebte Aussage, entnommen werden? Hierfür wurden transkribierte Ausschnitte aus dem durchgeführten Unterrichtsbeispiel analysiert.

So zeigen die folgenden Transkripte aus der Durchführung des Unterrichtsbeispiels naturgemäß, wie eng die Grenzen der sprachlichen Fähigkeiten in der neuen Sprache noch sind. So wird auf Themen direkt zugegangen, die Äußerungen sind geradezu plakativ und wenig ausdifferenziert.

Viel interessanter als die Analyse von noch bestehenden Defiziten ist jedoch, wie die SuS das Kunstwerk, das sich ja inhaltlich mit dem Mischen und dem Übergang beschäftigt, selbst auf Übergänge und Kontraste beziehen. Das hochschuldidaktische Ziel ist es hierbei, bereits am Anfang der Aneignung von Deutsch, Erfolge zu erkennen und würdigen zu können.

Im folgenden Transkript ist zu erkennen, wie die Schülerinnen versuchen, einen Ort des Kunstwerks zu bestimmen und sich darüber diskursiv zu einigen.

Schülerin 1	DUBai o emera
Schülerin 2	Hm hm
Schülerin 2	DUBai eEmerat
Schülerin 1	oder so ja
Schülerin 1	das is ha h?a hatte viele KAMEle dahin
	JA das au viel in Arablsch

Abb. 22: Transkript des Gesprächs der Schülerinnen


Mit Interjektionen, abgebrochenen Äußerungen und Schlüsselwörtern versuchen sie, einen Diskurs zu führen und ihre Einschätzungen abzustimmen. Interessanterweise scheint eine sprachliche Kooperation dazu, natürlich auf sehr einfachem Niveau und mit der Bildvorlage als gemeinsamen Kontext, zu gelingen. Dazu trägt auch das differenzierte Repertoire von Interjektionen bei, das die Schülerinnen einsetzen.

Schülerin 1	in eine B;AUme ... ja das_is auch ... so_und_so ... vielleicht ähm ... Bäba ... Bäuneweihnachten
Schülerin 2	vielleicht mit dIEse bau:m
Schülerin 1	ja
Lehrperson	a::h
Schülerin 2	und diese
Schülerin 1	ehm
Lehrperson	du du sagst dass ist ein wEIhnachtsbAUm
Schülerin 1	ja::]

Abb. 23: Transkript des Gesprächs der Schülerinnen und der Lehrperson

Versteht man die sprachlichen Äußerungen als Ellipsen, so wird deutlich, wie die Schülerin versucht, zum Thema *Bäume* sowohl auf das Kunstwerk mit den dargestellten Palmen einzugehen, aber auch den Kontrast zu Bäumen in Deutschland, hier dem Weihnachtsbaum (die Aufnahme entstand im Dezember) sprachlich aufzugreifen. An den vielfältigen Umformulierungen, den Pausen, wird deutlich, dass diese einfachen sprachlichen Diskurse die Lernenden durchaus fordern, sie dabei aber, z.B. auf pragmatischer und diskursiver Ebene, erfolgreich sind. Zu erkennen, wie unterstützend die Lehrperson handelt, indem sie hier wartet, Zeit und Raum lässt und immer wieder kooperative Lernsituationen schafft, in denen sich die Schülerinnen unterstützen und ermutigen können, ist ein weiteres hochschuldidaktisches Lernziel für Studierende mit Lehramtsoption für den sprachsensiblen Fachunterricht aus der Analyse dieses Transkripts.

„Kairouan I – Eine kreative Entdeckungsreise zu Farben und Formen“

Phase	Inhalt	Methode/ Sozialform	Unterrichtstag und Unterrichts- thema
Erste Unterrichtseinheit	<ul style="list-style-type: none"> – Die Welt hat viele Farben – Sammeln von Ländern, Farben etc. – Tafelbild – schriftliches Fixieren  <ul style="list-style-type: none"> – SuS bereiten für die geplanten Farbexperimente ein Hosentaschenbuch nach der Origamitechnik vor – Experimentelles Mischen der Sekundärfarben auf Basis der Primärfarben Cyanblau, Magenta, Gelb 	<ul style="list-style-type: none"> – gesamte Gruppe – Brainstorming, Wortschatzarbeit – Origamitechnik – Partnerarbeit – Partnerarbeit – Farbprotokoll 	Die Farbe hat uns!
Zweite Unterrichtseinheit	<ul style="list-style-type: none"> – Wiederholung und Festigung des Wortschatzes der Primär- und Sekundärfarben mit Hilfe der Farbprotokolle – SuS erhalten den Arbeitsauftrag sechs Seiten des Hosentaschenbuches experimentell mit den drei Farben Magenta, Gelb, Cyanblau und den drei Sekundärfarben Grün, Lila und Orange zu gestalten. Farbträger sind geometrische Formen aus Kaffeefilterpapier – SuS gestalten jede Seite des Buches additiv mit einer Auswahl verschiedener Stifte und Farben 	<ul style="list-style-type: none"> – gesamte Gruppe – L. – Einzelarbeit – Experimentelle Farbgestaltung – Handlungsprodukt 	„Mein kleines Blau, mein kleines Gelb und mein kleines Rot“...!

Dritte Unterrichtseinheit	<ul style="list-style-type: none"> – Präsentation des Exponats <i>Kairuan I</i> von August Macke – Semantische Wortfelder: Formen (Artikel + Nomen), Farben (Adjektive) – Kreatives Gestalten (Nachbild des Vorbilds <i>Kairouan I</i>) auf DIN A3 Papier – Drei Farben (Wasserfarben: Cyan-Blau, Magenta, Gelb) = ein Bild – Erweiterung 1: Zeitungsmaterial zu Verfügung stellen, um die Darstellung der Formen zu unterstützen – Erweiterung 2: die Nachbilder einzeln auf Packpapier kleben, so dass ein ausreichender Rahmen entsteht, der additiv gestaltet werden kann – verbale Präsentation der Nachbilder – Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen und benennen 	<ul style="list-style-type: none"> – gesamte Gruppe – L. – Bildbeschreibung: Was sehe ich? Ich sehe ... – Wortschatzarbeit – Einzelarbeit – Farb- und Formgestaltung – Collagetechnik – Einzelarbeit – Wiederholung der additiven Technik – Einzelarbeit – Präsentieren – gesamte Gruppe 	„Die Farbe hat mich“!
Vierte Unterrichtseinheit Erste Variante	<ul style="list-style-type: none"> – Wissensspiel „Blau + Gelb = Grün“ 	<ul style="list-style-type: none"> – gesamte Gruppe – L. – die laminierten Kunstkarten werden gemischt angeboten und sollen vier Malern der Künstlergruppe zugeordnet werden 	„Der Blaue Reiter“
Zweite Variante	<ul style="list-style-type: none"> – Planung eines Museumsbesuches unter dem Motto: Wer findet „Farben und Formen ...“ im Sprengelmuseum? 	<ul style="list-style-type: none"> – gesamte Gruppe – L. 	„Farben und Formen ...“ im Sprengelmuseum

Abbildung 24: Beschreibung der Makrostruktur der Unterrichtseinheit

7.5.2 Sprachliches Lernen im Fach Biologie – Sprachsensibilität entwickeln für die Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprache

Frauke Gruben

Unterrichtssprache untersuchen

Auf der **Textebene** geht es um die Beherrschung von **Textsorten**, die zum Zweck der Erkenntnisgewinnung und Wissensvermittlung im Fach Biologie in spezifischer Weise strukturiert sind.

Textuelle Information ist untereinander verknüpft (**Kohäsion**: Wiederaufnahme, z.B. durch Pronomen und durch Konnexion, z.B. durch Konjunktionen).

Ein Kennzeichen von Texten (Gewebe) ist die Möglichkeit, auf Basis von Vorwissen im Kopf **Kohärenz** (Zusammenhang) herzustellen.

Mithin müssen die Texte zum **Vorwissen** passen,
das Vorwissen muss vermittelt oder aktiviert,
die **Mittel, die die Zusammenhänge** herstellen, müssen erkennbar und verständlich gemacht werden.
Daran schließt sich dann die Vermittlung von **Lesestrategien** an.

UMBRÜCHE GESTALTEN

Abbildung 25: Sprache im Fach Biologie

Texte in Schulbüchern werden von Lehrkräften oft als zu anspruchsvoll für ihre Schülerinnen und Schüler eingeschätzt. Dieses Urteil der Fachlehrerinnen und -lehrer basiert eher auf den aus ihrer Sicht für die Kinder und Jugendlichen zu komplexen Versprachlichungsformen, in denen die fachlichen Inhalte dargeboten werden, als auf einer Kritik an der Auswahl der fachlichen Inhalte selbst.

Das Kerncurriculum Naturwissenschaften für die Oberschule (2013), Fach Biologie, beinhaltet wie die Kerncurricula der anderen naturwissenschaftlichen Fächer einen prozessorientierten Kompetenzbereich „Kommunikation“ und fordert ein, die allgemeine und fachliche Kommunikationskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Ausgehend von der Alltagssprache sollen sie lernen, „sich im Fach mündlich und schriftlich über Phänomene und Sachverhalte differenziert und sachgerecht auszutauschen.“ (S. 78)

Mithin sollen die Lernenden diskontinuierlichen Darstellungen und Texten aus verschiedenen Medien, auch aus Lehrwerken für die Schule, Informationen entnehmen, sie auswerten und ihre Ergebnisse adressatengerecht präsentieren. Die Bewältigung der dabei erforderlichen Sprachhandlungen (Operatoren) und fachtypischen Textsorten setzt voraus, dass die zuvor überwiegend sprachlich vermittelten Informationen von den Schülerinnen und Schülern erschlossen werden können. Rezeptive Kompetenzen gehen den produktiven Kompetenzen jedoch voran und übersteigen sie in der Regel. Die Schulleistungsstudien der letzten Jahre zeigen, dass ein geringes Leseverständnis, das eng mit einem oft unbemerkten mangelnden Sprachverständnis verknüpft ist, das fachliche Lernen nachhaltig behindert. Folglich sind geeignete Texte, die fachliche Begriffe und Sprachformen in angemessener Weise und im geeigneten Umfang einführen, für förderbedürftige Schülerinnen und Schüler eine Voraussetzung, um Verfahren zur Texterschließung schrittweise aufzubauen.

Wenn Lehrkräfte ihrer Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung ihrer kommunikativen Kompetenzen zu unterstützen, gerecht werden sollen, dann ist es erforderlich, dass sie die Ursachen für die sprachlich bedingten Schwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen kennen und Texte in Lehrwerken für den Unterricht im Hinblick auf ihre sprachlichen „Stolpersteine“ für diese Lernenden analysieren können. Erst im Ausgang von diesen Untersuchungen können sie einerseits erforderliche und mögliche Vereinfachungen vornehmen und andererseits Hilfen für das Verstehen notwendiger fachlicher Lexeme und fachtypischer Formulierungen in die Texte integrieren. Die Aussage aus dem Kerncurriculum für die Oberschule „Die Effektivität des Unterrichts hängt wesentlich von der Verzahnung der prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen ab“ (S. 78) verweist auf den Zusammenhang zwischen fachlichen Denkmustern und fachtypischen Versprachlichungsstrategien auf den sprachlichen Ebenen vom Wortschatz bis zum Text. Diese entsprechen nicht denen des Alltags und können daher nicht beiläufig im Fachunterricht erworben werden, sodass gezielte und unterstützende Maßnahmen ergriffen werden müssen.

Die in den Online-Materialien vorliegende Einheit führt Studierende und Lehrkräfte in die Unterscheidung der Register der mündlich geprägten Alltagssprache und der schriftsprachlich orientierten Bildungs- und (Schul-) Fachsprache ein. Sie macht die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit typischen sprachlichen Charakteristika bekannt, die für Kinder und Jugendliche, deren sprachliche Kompetenzen vorrangig durch mündliche Kommunikationsformen bestimmt sind, schwierig sein können. Sodann erfolgt die Untersuchung von Textauszügen aus Lehrbüchern zur Biologie für das 5./6. und 7. bis 10. Schuljahr durch die Studierenden, um enthaltene sprachliche „Stolpersteine“ aufzuzeigen. Die Studierenden erarbeiten in einem zweiten Schritt Hilfen für den Erwerb der sprachlichen Komponenten, die aufgebaut werden sollten. Das Vorgehen kann über eine Doppelstunde hinaus erweitert werden, indem die Operatoren als Sprachhandlungen, die mit typischen sprachlichen Mitteln realisiert werden können, eingeführt werden, sodass sich Überlegungen anstellen lassen, welche Hilfen Lehrkräfte für das Verstehen von Aufgabenstellungen und für die Ausführung von Sprachhandlungen (Antworten) geben können.

7.5.3 Sprachliches Lernen im Fach Biologie – Bedarfsanalyse

Frauke Gruben

Studierende des Fachs Biologie müssen wie die Studierenden anderer Fächer häufig erst für die sprachlich bedingten Schwierigkeiten einer großen Gruppe von Schülern und Schülerinnen aus der Haupt- und Realschule sensibilisiert werden, weil sie selbst aus einem anderen Bildungsgang kommen und ein Fach studieren, in dem sie im schulischen Unterricht relativ erfolgreich waren. Sie denken häufig vorrangig an die umfangreiche Terminologie des Fachs als mögliches Lernhindernis. Erfahrene Lehrkräfte wissen demgegenüber, dass der in den Kerncurricula etablierte prozessbezogene Kompetenzbereich „Kommunikation“ weit mehr umfasst als den Aufbau fachlicher Begriffe, die sich in fachliche Termini fassen lassen, und dass mit den Operatoren als Sprachhandlungen und den fachtypischen Textsorten spezifisch ausgestaltete allgemeine Formen und Strategien der Versprachlichung zu verstehen und zu erlernen sind. So fordert das KC für die Oberschule (2013) ein, die allgemeine und fachliche Kommunikationskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Ausgehend von der Alltagssprache sollen sie lernen, „sich im Fach mündlich und schriftlich über Phänomene und Sachverhalte differenziert und sachgerecht auszudrücken.“ (S. 78) Es ist zu ergänzen, dass die sprachlichen Möglichkeiten einiger Kinder ein geeignetes Fundament für die Weiterentwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen darstellen, während die mündlich geprägte Alltagssprache bei anderen Lernenden systematisch und dauerhaft ausgebaut werden muss, da sie als „Fundament“ für einen Ausbau zur schriftsprachlich geprägten Schulfachsprache nicht ausreicht.

Aufgabe für eine Partnerarbeit

Nutzen Sie das vorliegende Planungsraaster für die folgenden Aufgaben und sammeln Sie für die erforderlichen Sprachhandlungen:

- den bildungs- und fachsprachlichen Wortschatz
- die möglichen, geeigneten Formulierungsmuster und
- die erforderlichen grammatischen Konstruktionen

Vergleich zwischen Maiglöckchen und Bärlauch.

Maiglöckchen und Bärlauch sind zwei Pflanzen, die nicht verwechselt werden dürfen, denn eine von beiden ist giftig.

- Erarbeitet die Texte und Bilder in der Gruppe: *Beschreibt* die Pflanzen zuerst genau. Macht euch Notizen auf dem Arbeitsblatt.
- Besprecht euer Gruppenergebnis mit der Lehrkraft und in der Klasse.
- *Beschriftet* die Bilder der Pflanzen und schreibt einen Text, in dem ihr die Pflanzen miteinander *vergleicht*.



UMBRÜCHE GESTALTEN

Abb. 26: Aufgabe für Partnerarbeit in Biologie

Wenigstens intuitiv ist den Fachlehrkräften klar, dass eine Einführung in ihr Fach oder besser: in das biologische Denken dem Erlernen des Verstehens und Anwendens fachspezifischer Versprachlichungsmodi von der Ebene des Wortschatzes bis hin zu der Ebene der Texte gleichkommt. Deshalb wird im Kerncurriculum für die Oberschule betont, dass die „Effektivität des Unterrichts (...) wesentlich von der Verzahnung der prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen“ (S. 78) abhängt. Studierende und auch Fachlehrkräfte können in der Regel nicht genau darlegen, in welcher Hinsicht und auf

welche Weise sich Fachsprache, Bildungssprache und Alltagssprache unterscheiden. Die Kenntnis der Bedingungen für ihren Gebrauch und vor allem ihrer sprachlichen Charakteristika ist für Fachlehrkräfte jedoch unerlässlich. Sie müssen die sprachlichen Möglichkeiten der Lernenden und die sprachlichen Anforderungen im Fach Biologie in ein Gleichgewicht bringen, weshalb die sprachliche Dimension in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen ist, um den Bedürfnissen der bildungsbenachteiligten Kinder und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund gerecht zu werden. Lehrkräfte sollten dazu in der Lage sein, diese Kinder begleitend und spontan im Unterrichtsalltag sprachlich zu unterstützen, und sie können den Fachunterricht um systematisch geplante Hilfen und methodische Aufbaumaßnahmen im sprachlichen Bereich erweitern.

Die in den Online-Materialien vorliegende Einheit setzt voraus, dass Studierende und Lehrkräfte in die Unterscheidung der Register der mündlich geprägten Alltagssprache und der schriftsprachlich orientierten Bildungs- und (Schul-)Fachsprache eingeführt wurden und deren Charakteristika kennen. Sie sensibilisiert die Teilnehmer und Teilnehmerinnen für die Unterscheidung der fachlichen Leistung von ihrer sprachlichen Fassung, die für Kinder und Jugendliche, deren sprachliche Kompetenzen begrenzt sind, nicht zu bewältigen ist. Lehrkräfte sind sich häufig nicht bewusst, dass sie sich in ihren Bewertungen durch die sprachliche Ausführung der Antworten von Kindern beeinflussen lassen. Im Anschluss werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch ein Experiment für die Bedürfnisse der sprachlich benachteiligten Schülerinnen und Schüler sensibilisiert, um ausgehend von einem Beispiel zum Vergleich von Bärlauch und Maiglöckchen (5. bis 6. Schuljahr) zur Entwicklung einer zielorientierten sprachlichen Bedarfsanalyse für eine Unterrichtseinheit überzuleiten.

7.5.4 Sprachliches Lernen im Fach Biologie – Scaffolding

Frauke Gruben

Studierende und Lehrkräfte des Fachs Biologie können wie die Studierenden anderer Fächer für die sprachlich bedingten Schwierigkeiten einer großen Gruppe von Schülerinnen und Schülern aus der Haupt- und Realschule sensibilisiert sein, Sie beabsichtigen, diese Kinder und Jugendlichen im fachlichen Lernprozess durch sprachliche Hilfen zu unterstützen. Dabei denken sie häufig vorrangig an die Vereinfachung der sprachlichen Anforderungen, indem schriftliche Aufgaben weitestgehend vermieden werden. Sie gestalten den Vermittlungsprozess so, dass die sprachlich benachteiligten Schülerinnen und Schüler mit Kurzantworten oder Lückentexten am Unterricht teilhaben können. Lehrkräfte wissen zugleich, dass der in den Kerncurricula etablierte prozessbezogene Kompetenzbereich „Kommunikation“ weit mehr umfasst als den Aufbau fachlicher Begriffe, die sich in fachliche Termini fassen lassen, und dass mit den Operatoren als Sprachhandlungen und den fachtypischen Textsorten spezifisch ausgestaltete allgemeine Formen und Strategien der Versprachlichung zu verstehen und zu erlernen sind. So fordert das KC für die Oberschule (2013) ein, die allgemeine und fachliche Kommunikationskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Ausgehend von der Alltagssprache sollen sie lernen, „sich im Fach mündlich und schriftlich über Phänomene und Sachverhalte differenziert und sachgerecht auszudrücken.“ (S. 78)

Die sprachlichen Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler sollen nicht durchgängig reduziert, sondern in angemessener Weise so gesteigert werden, dass den Lernenden ein Ausbau ihrer sprachlichen und fachlichen Kompetenzen gelingt. Deshalb wird im Kerncurriculum für die Oberschule betont, dass die „Effektivität des Unterrichts (...) wesentlich von der Verzahnung der prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen“ (S. 78) abhängt. Studierende und Fachlehrkräfte müssen die sprachlichen Möglichkeiten der Lernenden und die sprachlichen Anforderungen im Fach Biologie in ein Gleichgewicht bringen, weshalb die sprachliche Dimension in der Unterrichtsplanung und bei der Umsetzung des Unterrichts zu berücksichtigen ist. Lehrkräfte sollten dazu in der Lage sein, diese Kinder einerseits auf sprachlicher Ebene systematisch zu begleiten und andererseits spontan im Unterrichtsalltag sprachlich zu unterstützen. Sie können den Unterricht um Aufbaumaßnahmen im sprachlichen Bereich erweitern und damit zugleich das fachliche Lernen befördern.

Scaffolding: Unterrichtsinteraktion

Die vierte Komponente des Scaffoldings besteht in der Unterrichtsinteraktion (Mikroscaffolding). Diese steht einerseits mit den drei anderen Komponenten nur in einem indirekten Zusammenhang und ist andererseits unverzichtbar für den Erfolg des Makroscaffoldings.

Prinzipien des Mikroscaffoldings:

- Anpassung an den sprachlichen Stand der Lerner_innen insofern, als eine angemessene Herausforderung anzustreben ist.
- Die Sprache der Lehrkraft enthält dosiert und wiederholend notwendige bildungs- und fachsprachliche Elemente (implizites und bewusstes explizites Lernen).
- Lehrkräfte stellen bei steigendem Sprachstand Fragen, die es nötig machen, zusammenhängende Antworten zu geben.



UMBRÜCHE GESTALTEN

Abb. 27: Scaffolding: Unterrichtsinteraktion

Die vorliegende Einheit setzt voraus, dass Studierende und Lehrkräfte in die Unterscheidung der Register der mündlich geprägten Alltagssprache und der schriftsprachlich orientierten Bildungs- und (Schul-) Fachsprache eingeführt wurden und deren Charakteristika kennen. Zudem kennen diese bereits das Konzept der sprachlichen Bedarfsanalyse zu einer Unterrichtseinheit und können es anwenden. Sie lernen in einem letzten Schritt die drei Komponenten des Makroscaffoldings (Bedarfsanalyse, Sprachstandseinschätzung, Unterrichtsplanung) kennen, wobei insbesondere die Komponente der Unterrichtsplanung vertieft dargestellt wird, um die Studierenden zu befähigen, die mehrschrittige Vorgehensweise auf einen selbst gewählten Gegenstand zu übertragen. Die Einschätzung des Sprachstands als notwendiges Glied zwischen Bedarfsanalyse und Unterrichtsplanung wird mit weiterführenden Hinweisen eingeführt, bleibt aber in einer eigenen Einheit zu vertiefen. Die Prinzipien des Mikroscaffoldings werden abschließend vorgestellt, weil sie über das Konzept des Makroscaffoldings hinaus hohe Bedeutung für jeden Unterricht haben. Sie können nur allmählich durch einen Prozess der Einübung und (Selbst-)Beobachtung angeeignet werden. Weitere Materialien und mögliche Aufgabenstellungen, die den Einheiten eins und drei zugeordnet werden können, können die Bearbeitungszeit um zwei bis drei Einheiten erweitern.

7.5.5 Sprachsensibler Unterricht im Fach Mathematik


Frauke Gruben

Lehrkräfte des Fachs Mathematik in der Grundschule berichten in Fortbildungen, vormals beschulte Seiteneinsteiger (Einwandererkinder) seien recht früh erfolgreich in den Mathematikunterricht zu integrieren. Bedeutet dies nun, dass das Fach doch „spracharm“ ist, oder heißt es, dass den Kindern die notwendigen sprachlichen Mittel in der Herkunftssprache zur Verfügung stehen und dass sie sie (implizit) in den erkannten Anwendungssituationen nutzen? Die Aussagen im Kerncurriculum Mathematik für die Grundschule (2006) verweisen auf eine Position, die indirekt verdeutlicht, dass als Fundament für die Kommunikation über fachliche Sichtweisen und Begriffe eine spezifische Ausbildung der Sprache benötigt wird, und zwar selbst dann als Prinzip der symbolischen Darstellung, wenn die Möglichkeiten einer natürlichen Sprache nicht mehr ausreichen.

Wie in den meisten Kerncurricula wird zwischen prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen unterschieden und deren Interaktion betont: „Prozessbezogene Kompetenzen werden einerseits in der Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten erworben, andererseits benötigt man prozessbezogene Kompetenzen, um die Inhalte in die Wissensstruktur einzubauen und im Sinne von Können bei der Bewältigung von Anwendungssituationen einzusetzen.“ (S. 13) Die übergreifenden prozessbezogenen Kompetenzen wie Kommunizieren, Argumentieren, Darstellen, Modellieren und Problemlösen erfordern häufig, wenngleich nicht durchgängig, Versprachlichungen, und zwar mit spezifischen Termini und Sprachmustern bzw. einer begrenzten Auswahl an Sprachmustern, die die zugrundeliegenden mathematischen Begriffe und Operationen identifizieren können und den geforderten Sprachhandlungen gerecht werden. Der Aufbau mathematischer Vorstellungen und Begriffe über das konkrete Handeln (enaktiv) sowie zeichnerisch und mit bildlichen Darstellungen (ikonisch) erfordert demnach mindestens im zweiten Schritt eine sprachliche Begleitung, die an die bildungs- und fachsprachlichen Ausdrucksformen heranführt, wenn Kinder mathematisch angemessene Beschreibungen, Erklärungen und Begründungen verstehen und abgeben sollen.

Sprachsensibles Unterrichten

- soll also das fachliche und sprachliche Können der Lerner stärken und
- setzt ein Erkennen der unterschiedlichen sprachlichen Anforderungen der jeweiligen fachlichen Gegenstände und Darstellungsformen voraus.
- erfordert das Vermögen zur Einschätzung der sprachlichen Möglichkeiten von Lernern und Lernergruppen: Sprachstand.
- erfordert einen bewussten Umgang mit der Sprache durch die Lehrkraft (**Sprachvorbild**) und die **Bewusstmachung der schulsprachlichen Ansprüche** bei den Schülern.
- bietet den Lernern (zusätzliche) **Lese-, Sprech- und Schreibübungen** zum fachlichen Gegenstand.



UMBRÜCHE GESTALTEN

Abb. 28: Sprachsensibles Unterrichten

Zukünftige Lehrkräfte müssen um die Charakteristika der mündlichen Alltagssprache von Kindern und um die Bildungs- und Fachsprache im Unterricht wissen, die durch die Schriftsprache beeinflusst sind. Denn die Lehrkräfte haben die sprachlichen Möglichkeiten der bildungsbenachteiligten Kinder mit und ohne Migrationshintergrund mit den sprachlichen Anforderungen im Fach zu vereinbaren, und zwar so, dass die sprachliche Vereinfachung von Aufgabenstellungen ergänzt wird durch zusätzliche Hilfen für das Verstehen von notwendigen fachlichen Termini und Formulierungsmustern. Die Lehrkräfte sollten dazu in der Lage sein, diese Kinder begleitend und spontan sprachlich im Unterrichtsalltag zu unterstützen, und sie können den Fachunterricht um systematisch geplante Hilfen und Methoden zur Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen erweitern.

Die in den Online-Materialien vorliegende Einheit umfasst zwei Veranstaltungen (2. und 3. Sitzung) zu Beginn eines Theorie-Praxis-Seminars in der BA-Vertiefung Fachdidaktik Mathematik, in der die Studierenden die eingeführten Inhalte für ihre eigenen sprachsensiblen Planungen nutzen und ihre Entwürfe erproben, um einzelne förderbedürftige Kinder im Unterricht zu unterstützen. Die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer werden in einem ersten Schritt für die bildungs- und fachsprachlichen Stolpersteine in Textaufgaben sensibilisiert, dann bei der Umformulierung von Aufgaben begleitet, um Vereinfachungen zu erzielen, aber notwendige Termini und sinnvolle Formulierungen zu bewahren. Im zweiten Schritt erhalten sie eine Einführung in die Grundprinzipien der sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung, reflektieren und diskutieren Beispiele für Hilfen im Unterricht und entwerfen schließlich ein Fachwörterheft zu einem Thema des Unterrichts in der Klasse, der sie zugewiesen sind.

7.5.6 Die sprachlichen Anforderungen in Schulbuchtexten des Fachs Geografie

Frauke Gruben

Texte in Schulbüchern werden von Lehrkräften oft als zu anspruchsvoll für ihre Schülerinnen und Schüler eingeschätzt. Dieses Urteil der Fachlehrerinnen und -lehrer basiert eher auf den aus ihrer Sicht für die Kinder und Jugendlichen zu komplexen Versprachlichungsformen, in denen die fachlichen Inhalte dargeboten werden, als auf einer Kritik an der Auswahl der fachlichen Inhalte selbst.

Das Verstehen der Grammatik

<p>Zusammensetzungen und Ableitungen von anderen Wörtern: Diskutieren Sie die möglichen Bedeutungen!</p> <p>Trennbare Verben und andere Konstruktionen bilden Satzklammern (Bedeutung wird zuletzt erfasst)</p> <p>Attribute (Beifügungen) vor und nach dem Nomen - sie sind besonders schwierig mit Partizipien* oder nachgestellt</p> <p>Formulieren Sie die Attribute aus den Partizipien und Genitiven um! Was beobachten Sie?</p>	<p>Mittelgebirge, Berghänge, Landschaft, Naturschutzgebiet, Umland, Erhebung</p> <p>aufsteigen* Berghänge <i>steigenauf oder fallen ab</i> Wanderer <i>können ... sich* erholen</i></p> <p><i>höchsten</i> Berge, <i>nördlichstes*</i> Gebirge, <i>flachen</i> Umland, <i>reine</i> Luft, <i>wilde</i> Landschaft die <i>gefallten</i> Bäume, die <i>abfallenden</i> Hänge Die höchste Erhebung <i>des Harzes</i>, <i>höchsten</i> Berge <i>im Bundesland</i></p>
---	---



UMBRÜCHE GESTALTEN

Abb. 29: Das Verstehen der Grammatik im Fach Geografie

Das Kerncurriculum (KC) für die Oberschule (2013), Fach Erdkunde, beinhaltet wie andere Kerncurricula naturwissenschaftlicher und gesellschaftswissenschaftlicher Fächer einen prozessorientierten Kompetenzbereich „Kommunikation“ und etabliert zugleich in den anderen prozessbezogenen Kompetenzbereichen „Erkenntnisgewinnung durch Methoden“ sowie „Beurteilung und Bewertung“ weitere, überwiegend sprachlich fundierte Leistungen. Für den Kompetenzbereich „Kommunikation“ gilt als zentral die „Fähigkeit, geografische Sachverhalte zu verstehen, zu versprachlichen und zu präsentieren sowie sich im Gespräch mit anderen darüber sach- und situationsgerecht auszutauschen“. (S. 8) Wir erfahren weiterhin, dass dies „unter angemessener Verwendung von Fachsprache“ (später: „Fachbegriffssprache“) sowie „adressatengerecht“ (S. 9) zu geschehen habe.

Demgemäß sollen die Lernenden in den anderen prozessbezogenen Kompetenzbereichen, z. B. diskontinuierlichen Darstellungen und Texten aus verschiedenen Medien, auch aus Lehrwerken für die Schule, Informationen entnehmen, sie reflektieren, diskutieren, bewerten und beurteilen. Die Bewältigung der dabei erforderlichen Sprachhandlungen (Operatoren) und fachbezogenen Textsorten setzt voraus, dass die zuvor sprachlich vermittelten Informationen von den Schülern und Schülerinnen erschlossen werden können. Rezeptive Kompetenzen gehen den produktiven Kompetenzen voran und übersteigen sie in der Regel. Die Schulleistungsstudien der letzten Jahre zeigen, dass ein niedriges Leseverständnis, das eng mit einem oft unbemerkten mangelnden Sprachverständnis verknüpft ist, das fachliche Lernen nachhaltig behindert. Folglich sind geeignete Texte für förderbedürftige Schülerinnen und Schüler eine Voraussetzung, um Texterschließungsverfahren schrittweise einzuführen.

Wenn Lehrkräfte ihrer Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung ihrer kommunikativen und fachlichen Kompetenzen zu unterstützen, gerecht werden sollen, dann ist es erforderlich, dass sie die Ursachen für die sprachlich bedingten Schwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen kennen und Texte in Lehrwerken für den Unterricht im Hinblick auf ihre sprachlichen „Stolpersteine“ für diese Lernenden analysieren können. Erst im Ausgang von diesen Untersuchungen können sie einerseits erforderliche und mögliche Vereinfachungen vornehmen und andererseits Hilfen für das Verstehen notwendiger fachlicher Lexeme und fachtypischer Formulierungen in die Texte integrieren. Die Aussage aus dem Kerncurriculum für die Oberschule „Alle Kompetenzbereiche sind miteinander verknüpft (...). Das angestrebte raumverantwortliche Handeln ergibt sich nicht aus einer Addition, sondern aus der Verflechtung der einzelnen Kompetenzbereiche“ (S. 11) verweist indirekt auf den Zusammenhang zwischen fachlichen Denkmustern und fachtypischen Versprachlichungsstrategien auf den sprachlichen Ebenen vom Wortschatz bis zum Text, die nicht denen des Alltags entsprechen und die daher nicht beiläufig im Fachunterricht erworben werden können, sodass gezielte und unterstützende Maßnahmen ergriffen werden müssen.

Die in den Online-Materialien vorliegende Einheit führt Studierende und Lehrkräfte in die Unterscheidung der Register der mündlich geprägten Alltagssprache und der schriftsprachlich geprägten Bildungs- und (Schul-) Fachsprache ein. Sie macht die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit typischen sprachlichen Charakteristika bekannt, die für Kinder und Jugendliche, deren sprachliche Kompetenzen vorrangig durch mündliche Kommunikationsformen bestimmt sind, „Stolpersteine“ darstellen können. Sodann erfolgt die Untersuchung eines Textauszugs aus einem Schulbuch zum Sachunterricht für das 4. Schuljahr, um enthaltene sprachlichen „Stolpersteine“ aufzuzeigen. Im Anschluss wird ein weiterer Text zu Luftbildaufnahmen für das 5./6. Schuljahr aus einem Lehrwerk für den Geografieunterricht analysiert, um zu demonstrieren, welche sprachlichen Vereinfachungen und Hilfen den Schülerinnen und Schülern für ein besseres Verstehen angeboten werden können. Bei einer abschließenden Aufgabe wenden die Studierenden ihr neues Wissen auf einen Textausschnitt zur Entstehung der Jahreszeiten aus einem weiteren Lehrwerk für den Erdkundeunterricht der Realschule an und diskutieren ihre Ergebnisse.

7.5.7 Arbeitsblätter für den sprachsensiblen Sachunterricht

Julija Koch

4.5. Beispiel

Bachkaus, P./Kraft, D./Marth, U./Moritz, W. (2012): Pustebulum: Das Sachbuch 3. Kraft, Dieter (Hrsg.), Schroedel, S. 28.

Thema : „Vom Ei zum Schmetterling“

die Raupen	schlüpfen fressen wachsen
der Schmetterling	sich häuten die Farbe wechseln sich verpuppen sich verwandeln aufreißen sich herauschieben sich ernähren

Julija Koch

4.6. Beispiel

Aufgabe: Finde zu den Ausdrücken passende Verben, mit denen sie im Text benutzt werden.

Julija Koch

Abb. 30: Folien aus der Präsentation „Sprachsensibler Sachunterricht“

Zu fachspezifischen Leistungen im Fach Sachunterricht zählen vorwiegend mündliche Beiträge zum Unterrichtsgespräch sowie Präsentationen (z. B. Textvortrag, Kurzreferat)¹⁹.

Problematisch wird es, wenn die Schülerinnen und Schüler den Sachverhalt verstanden haben, aber nicht im Stande sind, ihn sprachlich wiederzugeben. Denn solche Operatoren im Sachunterricht, wie z. B. „*erfassen, beschreiben, vorstellen, vergleichen, auswerten, (be)nennen, erklären, darstellen, in ein Verhältnis setzten, erläutern, bewerten*“²⁰, verlangen eine gewisse Sicherheit im sprachlichen Gebrauch.

Bernt Ahrenholz gibt in seinem Artikel zur mündlichen Produktion (Ahrenholz, 2014, 177–181) einen kurzen Überblick über die Ergebnisse vieler Studien zum Zweitspracherwerb. Hier werden nur einige Passagen aufgeführt:

In der Sprachproduktion vieler Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist ein eklatanter Mangel an lexikalischen Kenntnissen zu beobachten. Bei einer Filmnacherzählung fehlten einigen Kindern der dritten Klasse solche Wörter, wie z. B. Schal, Leiter, Schlittschuh, Frosch, Glas.

Verschiedene Befunde zum Bereich Deutsch als Zweitsprache weisen eine späte Verwendung der Verb-Endposition in Aussagesätzen und Nebensätzen sowie große Schwierigkeiten mit dem Kasus und in der Verwendung von Adjektivflexionen nach.

Alle Studien zum Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bestätigen große Schwierigkeiten mit den Formen der Nominalflexion und insbesondere dem Genuserwerb.

Aus den angeführten Studienergebnissen sowie aus den internationalen Schulleistungstudien (PISA 2000, 2003 und IGLU 2003) resultiert die Notwendigkeit eines sprachsensiblen Fachunterrichtes, in dem sich parallel zur Entwicklung der Fachkenntnisse auch sprachliche Fähigkeiten entfalten können.

Die Arbeitsblätter „Tagesablauf“, „Schmetterling, mögliche Übungen“, „Kinder haben Rechte“ wurden für die Sensibilisierung der Bachelor-Studierenden im Fach Sachunterricht entwickelt und beziehen sich auf die Kompetenzbeschreibung 5 (Die Kompetenz 5: „Studierende verfügen über Wissen zu

¹⁹ Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1–4. Sachunterricht. S. 28.

²⁰ Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1–4. Sachunterricht. S. 17–27.

fächerspezifischen Diskursfähigkeiten“.) Sie können mit der Präsentation „Sprachsensibler Sachunterricht“ (Kompetenzbeschreibungen 1, 2, 3, 4, 5, 7) kombiniert werden.

Das Arbeitsblatt 1 „Der Tagesablauf“ zeigt einige Beispiele auf, wie man basale sprachliche Qualifikationen bei Bedarf üben/erweitern kann.

Das Arbeitsblatt 2 „Schmetterling, mögliche Übungen“ veranschaulicht, wie man einen fachspezifischen Wortschatz festigen könnte.

Das Arbeitsblatt 3 „Kinder haben Rechte“ zeigt einige Beispiele einer Textarbeit zum Lehrbuch für die 4. Klasse. Zu Beginn werden mögliche Stolpersteine vorgestellt. Im zweiten Schritt wird auf einige dieser Stolpersteine in Übungen eingegangen.

Die Methoden der Sprachförderung der Arbeitsblätter können auf andere Fächer übertragen werden.

7.6 Kompetenz 6: Diagnoseverfahren

7.6.1 Sprachstandserhebungen: Der C-Test und der TF-Test

Frauke Gruben

Eine effektive Sprachförderung muss von den Sprachständen der Kinder und Jugendlichen ausgehen, die sich im Zweitspracherwerb befinden. Die Einschätzung von Sprachständen im Rahmen des Sprachlernprozesses setzt voraus, dass Lehrkräfte um die Einflüsse und Abläufe im Erwerb wissen und dass sie geeignete Verfahren einsetzen können, die zur Einschätzung des Sprachstands und als förderdiagnostische Instrumente geeignet sind. Studierende des Fachs Deutsch sind auf diese Aufgaben vorzubereiten, um als Lehrkräfte erfolgreiche Fördermaßnahmen durchführen und um Lehrpersonen aus den nicht sprachlichen Fächern angemessen beraten zu können. (Verwiesen sei auf die Einheiten zur Entwicklung der sprachlichen Basisqualifikationen und zum Einsatz der Niveaubeschreibungen in dieser Handreichung, Teil II.)

Der C-Test und der TF-Test

C-Tests für DaZ- (und DaM-)Lerner:

gelten als **zuverlässige, einfach handhabbare und ökonomische Instrumente** zur Feststellung des Sprachstands auf rezeptionsorientierter Grundlage.

Einführung, Durchführung (20-25 Min.) und Besprechung sind in einer Schulstunde möglich.

Bei Verlagsangeboten erfolgt

die **Auswertung manuell oder z.T. elektronisch**, ist jedoch nicht zeitintensiv (3-5 Min.) pro Schüler.

C-Tests und TF-Tests können jedoch auch selbst erstellt werden – teilweise mit und sonst ohne elektronische Hilfsprogramme.



UMBRÜCHE GESTALTEN

Abb. 31: Sprachstandserhebungen

Lehrkräfte aller Fächer benötigen jedoch ein Orientierungswissen über die Voraussetzungen, die Durchführung und die Aussagekraft verschiedener Verfahren zur Sprachstandserhebung, um die für ihre Schülerschaft geeigneten Verfahren auszuwählen. Damit sind sie auch in der Lage, Angaben aus anderen Quellen zu den Sprachständen der Kinder und Jugendlichen zu bewerten. Lehrkräfte, die nicht mit der vorgängigen oder additiven Förderung betraut sind, sondern den Fachunterricht gestalten, sollten sich eines einfach handhabbaren Verfahrens bedienen können, um Schülerinnen und Schüler zu testen, die in den Regelunterricht überwiesen wurden, aber in ihren fachlichen Leistungen möglicherweise aufgrund sprachlicher Defizite zurückbleiben. Das zeigt sich für die Lehrpersonen insbesondere in den schriftlichen Leistungen. Der C-Test prüft vorrangig die Fähigkeiten des Textverstehens und Wortschatzkenntnisse, weist aber auch auf grammatikalische Defizite hin. (Hier sind Nachprüfungen erforderlich). Da das Leseverstehen eng mit dem (mündlichen) Sprachverstehen verknüpft ist, dessen Mängel angesichts einer gelingenden Alltagskommunikation häufig unentdeckt bleiben, bietet sich der C-Test an, um die Förderbedürftigkeit einzelner Schülerinnen und Schüler im sprach-

lichen Bereich aufzudecken. Das Resultat kann in weiteren Tests und Beobachtungen in Kooperation mit den für den Zweitspracherwerb qualifizierten Lehrpersonen und in der Entwicklung von sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen im Fachunterricht bestehen, die sich an den jeweiligen Mindestanforderungen des Unterrichtsgegenstands orientieren. Da im Fachunterricht vorrangig bildungs- und (schul-)fachsprachliche Erscheinungen in den Bereichen des Wortschatzes, der Formulierungen und der Textsorten einzuüben sind, können neben weiteren Maßnahmen zur sprachlichen Förderung im Fachunterricht auch Teilfertigkeitstests erstellt werden, welche die behandelten Unterrichtsgegenstände aufgreifen, den erlernten Wortschatz und die eingeführten Formulierungsmuster wiederholen, sodass beides zur Entwicklung des Leseverstehens beiträgt.

Die in den Online-Materialien vorliegende Einheit gibt Studierenden einen Überblick zu standardisierten und normierten Tests, Screenings, Profilanalysen und Beobachtungsverfahren und informiert über deren Leistungen für förderdiagnostische Zwecke. Dieser Teil der Einheit kann im Bedarfsfall erheblich ausgebaut werden. Anschließend erarbeiten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer das Konzept der C-Tests und vollziehen deren Erstellung und Auswertung nach. Sie erhalten zudem eine Einführung in die Prinzipien für die Entwicklung von TF-Tests, der eine eigenständige Erstellung eines TF-Tests zu einem Thema aus dem Fach der zukünftigen Lehrkräfte angeschlossen werden kann. Mit hin lässt sich die Einheit auf zwei Veranstaltungen ausdehnen.

7.7 Kompetenz 7: Vermittlung fächerspezifischer Diskursfähigkeiten mit Scaffolding

7.7.1 Sprachsensibler Literaturunterricht

Lilia Tschudinovski & Ralina Lutter

Scaffolding in der Hochschullehre

Das Seminar „Deutschunterricht mit mehrsprachigen Lernern“²¹, das im WiSe 2014/15 im Aufbau-
modul III an der Universität Hildesheim durchgeführt wurde, setzt sich aus zwei Blöcken zusammen.
Im Block I „*Wer ist der mehrsprachige Lerner und was bedeutet Mehrsprachigkeit?*“ setzen sich die
Studierenden mit den Besonderheiten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler auseinander. Auf-
bauend darauf geht es im Block II „*Der mehrsprachige Lerner sitzt in meinem Unterricht – und nun?*“
in erster Linie um Meilensteine und Stolpersteine im DaZ-Erwerb. Im wesentlichen Teil dieses Blocks
setzen sich die Studierenden mit dem Fachwortschatz und den Vermittlungsmethoden, insbesondere
der Scaffolding-Methode, auseinander. In den letzten vier Sitzungen des Seminars steht die praktische
Umsetzung des Gelernten im Vordergrund.

Zum Einstieg in die Thematik der Sitzung eignet sich eine Aufgabe, die das bereits im ersten Teil der
Sitzungsreihe erworbene Vorwissen aktiviert. Dabei ordnen Studierende alle ihnen aus ihrer eigenen
Schulzeit oder ihrem Studium bekannten Aufgaben/Methoden, die sich zum Einsatz im sprachsensib-
len Unterricht eignen, den einzelnen Phasen der beiden Varianten Makro-Scaffolding und Mikro-Scaf-
folding (s. Kapitel 2) zu. Im Anschluss daran steht die Umsetzung der genannten Aufgaben im Vorder-
grund. Dazu entwickeln Studierende in kleinen Gruppen (2–3 Teilnehmer) einen Unterrichtsentwurf
zum Thema „Novelle“. Das Arbeitsblatt (s. Aufgabenblatt) gibt ihnen ein konkretes Fallbeispiel einer
heterogenen Schulklasse vor. Abschließend werden im Plenum die besten Aufgaben ausgesucht und
zu einem gemeinsamen Unterrichtsentwurf zusammengesetzt. Die Aufgabensequenz mündet in den
Vergleich des erstellten Unterrichtsentwurfs mit der authentischen Lösung aus der siebten Klasse
einer IGS in Hannover (s. Lösungsblatt).

Scaffolding in der schulischen Praxis

Im Schuljahr 2015/16 wurde in einer heterogenen siebten Klasse einer IGS in Hannover der sprachsen-
sible Unterricht zum Thema Novelle durchgeführt. Der Unterrichtsplan dient als authentische Mus-
terlösung für die Aufgabenstellung, die im Seminar gegeben wird.

Die Auswertung der Schülertexte zeigte, dass die Textqualität der Schülertexte hoch und die Unter-
schiede zwischen den Schülerinnen und Schülern gering waren. Die vorgegebene Anzahl der Wörter
(250) wurde von allen Schülerinnen und Schülern erreicht (durchschnittlich 255 Wörter). Die sprach-
schwachen Schülerinnen und Schüler und jene mit dem Förderschwerpunkt Lernen bekamen die
Vorgabe von 170 Wörtern, erreichten in den Aufsätzen jedoch auch die Maximalzahl, im Schnitt 250
Wörter. Insgesamt lässt sich festhalten, dass mithilfe der differenzierten Aufgaben eine hohe Lern-
und Leistungsmotivation bei allen Schülerinnen und Schülern erzielt werden kann, womit auch eine
höhere Leistung bzw. ein besseres Ergebnis erbracht wird. Auch im Bereich Fachwortschatz konnte
eine sichere Aneignung neuer Wörter festgestellt werden.

21 Semesterplan siehe Langversion.

Fazit

Angesichts der aktuellen Entwicklung in den Schulen auf der einen Seite und der Effektivität der Methode auf der anderen Seite sollte diese Thematik nicht nur Studierenden aller lehramtsbezogenen Fächer zugänglich gemacht werden, sondern auch allen anderen Beteiligten.

8. Literaturverzeichnis

- Aboulela, Leila (2001): *Coloured Lights*. Edinburgh: Polygon.
- Abshagen, Maike (2015): *Praxishandbuch Sprachbildung Mathematik. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Ahrenholz, Bernt (2014): Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht. In: Ahrenholz, Oomen-Welke (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 173–188.
- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2010): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Altun, Tulay/Gürsoy, Erkan (2015): Herkunftssprachenbildung. Zur Sprachbildung im Herkunftssprachenunterricht. In: Benholz, Frank, Gürsoy (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 187–196.
- Andresen, Helga/Funke, Reinhold (2006): Die Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Günther, Klotz, Ossner, Siebert-Ott (Hrsg.): *Didaktik der Deutschen Sprache*, 1. Bd., 2. Aufl. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh, S. 438–451.
- Anstatt, Tanja/Rubcov, Oxana (2012): Gemischter Input – einsprachiger Output? Familiensprache und Entwicklung der Sprachentrennung bei bilingualen Kleinkindern. In: Janczak, Jungbluth, Weydt (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit aus deutscher Perspektive*. Tübingen: Narr, S. 73–94.
- Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Schümer, Gundel/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.) (2003): *PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baur, Rupprecht/Goggin, Melanie/Wrede-Jackes (2013): *Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ* (www.c-test.de) ProDaZ in allen Fächern: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c_test_einsatzmoeglichkeiten_daz.pdf (Einsicht 24.04.17)
- Baur, Rupprecht/Chlosta, Christoph/Goggin, Melanie (2012): *Doppel-Klick 5. Der Cornelsen C-Test*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Baur, Rupprecht S./Spettmann, Melanie (2010): Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Ahrenholz/Oomen-Welke (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 430–441.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (2014): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2011): *Schreibkompetenzen entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen [Hier: Kapitel 8, S. 141–171].
- Belting, Hans (1995): *Das Ende der Kunstgeschichte. Eine Revision nach zehn Jahren*. München: C.H. Beck.
- Bollmann, Laura (2015): Weniger Zahlen, mehr Buchstaben. Mathematikunterricht mal etwas anders. In: *Lernchancen* 104, S. 20–25.
- Bommer, Kerstin/Hofmockel, Angelika (2006): Kinder entdecken die Künstlergruppe „Der Blaue Reiter“. Die kunterbunte Fundgrube für den Kunstunterricht. Bergedorfer Unterrichtsmaterialien. Horneburg: Persen Verlag.
- Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (Hrsg.) (2012): *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann: Münster.
- Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse*. Münster: Waxmann.
- Bracht, Christian (2002): *Kunstkommentare der sechziger Jahre. Funktionen und Fundierungsprogramme*. Weimar: VDG.

- Bredel, Ursula/Maaß, Christiane (2014): „Schmetterlinge fliegen geräuschlos“. Lehrwerke und Leichte Sprache. Vortrag im Promotionskolleg Unterrichtsforschung an der Universität Hildesheim, November 2014.
- Burow, Olaf-Axel/Neumann-Schönwetter, Marina (Hrsg.) (1997): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht, 2. Aufl. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Chen, Eva Veronika (2014): Die Sprache der Dinge: Ästhetisches Lernen und Visual Literacy in der Arbeit von DaF-Lehrenden – Über die Arbeit mit Bildern und Objekten. In: Bernstein, Lerchner (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Göttingen: Universitätsverlag.
- Chilla, Solveig/Rothweiler, Monika/Babur, Ezel (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München: Ernst Reinhard Verlag.
- Colombo-Scheffold, Simona (2013): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Cummins, Jim/Hornberger, Nancy H. (2008): Bilingual Education. Encyclopedia Of Language And Education, 2. Aufl. New York: Springer.
- Demand, Christian (2003): Die Beschämung der Philister. Wie die Kunst sich der Kritik entledigte. Springe: zu Kampen.
- Demski, Denise/Racherbäumer, Kathrin (2015): Sprachensible Schulentwicklung. Einstellungen und Unterrichtspraxis von Lehrkräften. In: Journal Transfer Forschung – Schule (1), S. 68–78.
- Dirim, Inci/Oomen-Welke, Ingelore (2013): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern. In: Dirim, Oomen-Welke (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7–22.
- Döll, Marion (2013): Sprachdiagnostik und durchgängige Sprachbildung – Möglichkeiten der Feststellung sprachlicher Fähigkeiten mehrsprachiger Jugendlicher in der Sekundarstufe. In: Gogolin/Lange/Michel/Reich (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann, S. 170–180.
- Döll, Marion/Reich, Hans H. (2013): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. Hrsg. v. Sächsischen Bildungsministerium.
- Düvell, Franck (2005): Europäische und internationale Migration. Einführung in historische, soziologische und politische Analysen. Münster: LIT Verlag.
- Duncker, Ludwig/Müller, Hand-Joachim/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2012): Betrachten – Staunen – Denken. Philosophieren mit Kindern zwischen Kunst und Sprache. München: kopaed.
- Eggerer, Wilhelm/Winter, Alex (1988): Die Bildbeschreibung. MANZ-Aufsatz-Bibliothek Bd. 8. München: Manz Verlag.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008/2010): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Berlin/Bonn: BMBF: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_neunundzwanzig_zwei.pdf (Einsicht 2016).
- Ehlich, Konrad et al. (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin/Bonn: BMBF.
- Ehmke, Timo/Baumert, Jürgen (2007). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In: Prenzel u. a. (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Waxmann: Münster, S. 309–335.
- Faust, Wolfgang Max (1993): Das alles gibt es also: Alltag, Kunst, Aids. Stuttgart: Cantz.
- Feilke, Helmuth (2013): Bildungssprache und Schulsprache. Am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek/Schramm/Thürmann/Vollmer (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann, S. 113–130.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233 (2012), S. 4–13.

- Feilke, Helmuth (2005): Beschreiben – erklären – argumentieren. Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum. In: Klotz/Lubkoll (Hrsg.): Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse. Freiburg i.Br./Berlin: Rombach Verlag, S. 45–59.
- Feilke, Helmuth (2003): Beschreiben und Beschreibungen. In: Praxis Deutsch Bd. 182, S. 6–14.
- Früh, Werner (2011); Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. Konstanz: UVK. (UTB 2501)
- Fuchs, Isabel/Maak, Diana/Ahrenholz, Bernt (2014): Die Erstsprache(n) als Ressource beim Spracherwerb von SeiteneinsteigerInnen. In: Lütke/Petersen (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, erwerben, lernen und lehren: Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“, 2013, 1. Aufl. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 71–91.
- Funke, Reinhold (2008): Einleitung. In: Funke/Jäkel/Januschek (Hrsg.): Denken über Sprechen. Facetten von Sprachbewusstheit. Flensburg. University Press, S. 9–23.
- Gantefort, Christoph/Roth, Hans-Joachim (2008): Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FörMiG-Instrument ‚Tulpenbeet‘. In: Klinger/Schwippert/Laibler (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FörMiG. Münster: Waxmann, S. 29–50.
- Gehlen, Arnold (1960): Zeit-Bilder. Zur Soziologie und Ästhetik der Modernen Malerei. Frankfurt a. M./Bonn: Athenäum.
- Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Glas, Alexander: <http://www.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/ag-medien/VortragGlas.pdf>. (Einsicht 10.07.2016).
- Gogolin et al. (2017): Sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Becker-Mrotzek/Roth (Hrsg.): Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder, Bd. 1. Münster: Waxmann, S. 37–53.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau/Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS, S. 107–129.
- Gomolla, Mechtild (2003): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS, S. 97–112.
- Gornik, Hildegard (2015): Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachwissen, Sprachgefühl und die Kompetenz der Sprachthematisierung – ein Einblick in ein Begriffsfeld. In: Gornik (Hrsg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 41–58. [DTP 6]
- Goschler, Juliana/Montanari, Elke (2016): Deutsch als Zweitsprache in der Lehramtsausbildung. Ein integratives Modell. In: Becker-Mrotzek/Rosenberg/Schroeder/Witte (Hrsg.): DaZ in der Lehrerbildung. Modelle und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 25–33.
- Götze, Daniela (2015): Sprachförderung im Mathematikunterricht. Berlin: Cornelsen. (Lehrerbücherei Grundschule)
- Grießhaber, Wilhelm (2013): Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. Hrsg. v. Mercator-Institut/ProDaZ in allen Fächern. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf (Einsicht 24.04.2017).
- Grießhaber, Wilhelm (Hrsg.)/Heilmann, Beatrix (2012): Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. Stuttgart: Klett Verlag.
- Günther, Britta/Günther, Herbert (2007): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache: Eine Einführung. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

- Gürsoy, Erkan (2010): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. In: Kompetenzzentrum ProDaZ: <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> (Einsicht 2016).
- Hammond, Jenny/Gibbons, Pauline (2005): Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect* Vol. 20, No. 1 April 2005, S. 6–30.
- Handreichung Praxisphase und Projektband des MEd. (2016). Hrsg. v. Universität Vechta, Zentrum für Lehrerbildung.
- Hansen, Georg/Wenning, Norbert (2003): Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland. Zwischen Autonomie und Unterdrückung; Münster: Waxmann.
- Harsch, Claudia/Schröder, Konrad (2007): Testrekonstruktion: C-Test. In: Beck, Klieme (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie. Weinheim: Beltz. S. 212–225.
- Häsel-Weide, Ulla/Nührenböcker, Marcus (2013): Fördern im Mathematikunterricht. Reihe: Individuell fördern – Kompetenzen stärken. Heft 2 (ab Kl. 3), hrsg. v. Bartnitzky, Hecker, Lassek. Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Hausendorf, Heiko (2007): Die Sprache der Kunstkommunikation und ihre interdisziplinäre Relevanz. In: Ders. (2007): Vor dem Kunstwerk. Interdisziplinäre Aspekte des Sprechens und Schreibens über Kunst. München: Wilhelm Fink, S. 17–51: http://www.kunstkopie.de/kunst/august_macke_726/kairouan_hi.jpg. (Einsicht 01.03.2016).
- Junk-Deppenmeier, Alexandra/Jeuk, Stefan (2015) (Hrsg.): Praxismaterial: Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Stuttgart: Klett.
- Kellner, Christina (2015): King-Kong – immer noch klasse! Mit Vorlesegespräch und Perspektivübernahme die Lesemotivation fördern. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, Heft 02, S. 21–27.
- Kilinc, Nese (2015): Deutsche Sprache, schwere Sprache: Ursachen für die Problematik beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch bei türkischen Kindern. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar H. (2013): Reden über Kunst – Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed.
- Kleckmann, Thilo/Vehmeyer, Julia/Möller, Kornelia (2010): Zusammenhänge zwischen Lehrervorstellungen und kognitivem Strukturieren im Unterricht am Beispiel von Scaffolding-Maßnahmen. In: *Unterrichtswissenschaft*, Jahrgang 38, Heft 3, S. 210–228.
- Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung, 3. Aufl. Frankfurt am Main: Hain.
- Klotz, Peter (2013): Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie. Berlin: Erich Schmidt.
- Knapp, Werner (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: *Die Grundschule* 5, S. 30–33.
- Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding. ProDaZ. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (Einsicht: 25.05.2016).
- Knobloch, Heinz (1988): Sprache und Kunst. Über die Sprachkritik der neueren Kunsttheorie. Aachen: Alano-Verlag.
- Koch, Katja (2014): Kinder mit einer anderen Herkunftssprache im Übergang in die Grundschule. In: Liegmann/Mammes/Racherbäumer (Hrsg.): Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung. Münster: Waxmann, S. 23–34.
- Koch, Katja/Zahlten, Stefanie (2016): Abschlussbericht der Evaluation. Ergebnisse der Online-Befragung von DaZNet-Schulen und Vergleichsschulen. Hildesheim: NLQ.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch*, 36. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 15–43.
- Kötter, Markus/Rymarczyk, Jutta (2011): Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung. Frankfurt: Lang.
- Kompetenzzentrum Vechta/Zentrum für Lehrerbildung der Universität Vechta (2016) (Hrsg.): Handreichung zur Praxisphase und zum Projektband im MEd. Verfasser: Schockemöhle/Meyer: https://www.uni-vechta.de/fileadmin/user-upload/Zentrum-fuer-Lehrerbildung/Dokumente/Praxisphase/Handreichung_Praxisphase_und_Projektband_ver5_7.pdf (Einsicht Mai 2016).

- Krüger-Potratz, Marianne (2015): Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In: Leiprecht, Steinbach (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd. 1, Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.
- Krüger-Potratz, Marianne (2010). Multikulturelle Kindheit. In: Heinzel (Hrsg.): Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 41–53.
- Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (2015): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. 2. Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach: Debus.
- Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenteil. Stuttgart: Klett.
- Leisen, Josef (2011): Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht: http://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf (Einsicht 16.09.2016).
- Lengyel, Drorit (2013): Pädagogische Sprachdiagnostik als Grundlage für die durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin/Lange/Michel/Reich (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann, S. 154–169.
- Lorenz, Jens Holger (2015): Sachaufgaben im Mathematikunterricht. Das Verhältnis von Sprachverstehen und arithmetischen Kompetenzen. In: Sache Wort Zahl/Lesen – Überall und immer. Heft 150/151, S. 52–60.
- Mariani, Luciano (1997): Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy. In: Perspectives, a Journal of TESOL-Italy. Vol. XXIII, No. 2: 5–19.
- Massumi, Mona/Dewitz, Nora von/Grießbach, Johanna/Terhart, Henrike/Wagner, Katarina/Hippmann, Kathrin/Altinay, Lale (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Mayring, Philipp (2015¹²): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul/do Mar Castro Varela, María/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Bachelor. Master. Migrationspädagogik; Weinheim und Basel: Beltz.
- Meinhardt, Rolf/Schulz-Kaempff, Winfried (2015): Einwanderungen nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik. Eine Synopse. In: Leiprecht, Steinbach (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd. 1; Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.
- Meisel, Jürgen (2004): The Bilingual Child. – In: Bhatia, Tej K., William C. Ritchie (eds.): The Handbook of Bilingualism. Malden (MA), 91–113.
- Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2014): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Köln.
- Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hg.) (2013): Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung. Köln.
- Meyer, Michael/Prediger, Susanne (2011): Vom Nutzen der Erstsprache beim Mathematiklernen – Fallstudien zu Chancen und Grenzen erstsprachlich gestützter mathematischer Arbeitsprozesse bei Lernenden mit Erstsprache Türkisch. In: Prediger, Özdil (Hrsg.): Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit: Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Münster: Waxmann, S. 185–204. (= Mehrsprachigkeit 32).
- Mezger, Verena/Schroeder, Christoph/Şimşek, Yazgül (2014): Elizitierung. In: Settinieri/Demirkaya/Feldmeier/Gültekin-Koç/Riemer (Hrsg.): Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: UTB GmbH.
- Michalak, Magdalena/Lemke, Valerie/Goeke, Marius (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Montanari, Elke (i. Dr.): Diagnostik von Wortwissen. In: Jeuk, Stefan / Settinieri, Julia (Hrsg.): Handbuch Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Berlin: De Gruyter.

- Montanari, Elke/Abel, Roman/Graßer, Barbara/Tschudinovski, Lilia (2015): Unterwegs im bilingualen Symbolfeld: russisch-deutschsprachige Schülerinnen und Schüler. In: Rösch, Webersik (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik. Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“, 2014. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 73–90.
- Moritz, Karl Ph. (1788/1997): In wie fern Kunstwerke beschrieben werden können? In: Ders.: Werke in zwei Bänden. Frankfurt a. M., S. 992–1003.
- Mörsch, Carmen (2006): Verfahren, die Routinen stören. In: Baumann, Baumann (Hrsg.): Wo laufen S(s)ie denn hin?! Neue Formen der Kunstvermittlung fördern. Wolfenbüttel: Wolfenbütteler Akademie-Texte (22), S. 20–34.
- Münch-Mankova, Zuzana (2015): Deutsch als Zweitsprache in fachlichen Kontexten der Sekundarstufe I. Entwicklung, Erprobung und Reflexion einer theoriegeleiteten Fortbildungskonzeption. In: Rösch, Webersik (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik. Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“. 2014; Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 197–213.
- Nakipoğlu-Schimang, B. (1988). Koordinierte Alphabetisierung. In G. Pommerin (Ed.), „Und im Ausland sind die Deutschen auch Fremde ...“. Interkulturelles Lernen in der Grundschule. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2015): <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=8102> (Einsicht 2017).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2013): Kerncurriculum für die Oberschule Schuljahrgänge 5–10. Erdkunde.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2013): Kerncurriculum für die Oberschule. Schuljahrgänge 5–13. Naturwissenschaften.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1–4. Deutsch.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1–4. Mathematik.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1–4. Sachunterricht.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2006), Fit in Deutsch. Feststellung des Sprachstands. http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/grundschule/vor_einschulung/vorschulische_sprachfoerderung/fit-in-deutsch-6149.html (Einsicht 24.04.2017)
- Nodari, Claudio/Neugebauer, Claudia (2013): Förderung der Schulsprache in allen Fächern: Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld; Kindergarten bis Sekundarstufe mit DVD. Bern: Schulverlag Plus.
- Oltmer, Jochen (2012): Globale Migration. Geschichte und Gegenwart; München: Verlag C.H. Beck.
- Oltmer, Jochen (2013): Globale Migration. Geschichte und Gegenwart. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Petersen, Inger (2014): Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit (= Reihe DaZ-Forschung, 5). Berlin: De Gruyter.
- Platschek, Hans (1966): Phrasenmüll und Inserate – eine Kritik der Kunstkritik. In: Ders. (1989): Über die Dummheit in der Malerei. Erw. Neuauflage. Frankfurt: Insel Verlag.
- Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Lehmann, Rainer/Leutner, Detlev/Neubrand, Michael/Pekrun, Reinhard/Rolff, Hans-Günter/Rost, Jürgen/Schiefele, Ulrich (Hrsg.) (2004): PISA-Konsortium Deutschland. PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- Quehl/Trapp (2013): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule: mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Münster: Waxmann.
- Redder, Angelika/Schwippert, Knut/Hasselhorn, Markus/Forschner, Sarah/Fickermann, Detlef/Ehlich, Konrad/Becker-Mrotzeck, Michael/Krüger-Potratz, Marianne/Roßbach, Hans-Günther/Stanat,

- Petra/Weinert, Sabine (2011): Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“. Hamburg: ZUSE <http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2011/9874/>
- Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr, S. 67–124.
- Reich, Hans H. (2010): Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig. In: Ahrenholz, Oomen-Welke (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 420–429.
- Reich, Hans H./Roth, Hans-J./Döll, Marion (2009): Fast Catch Bumerang. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen, Schreibimpuls und Auswertungshinweise. In: Lengyel, Reich, Roth, Döll (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann, S. 209–241.
- Reich, Hans H. (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Berlin: verlag das netz.
- Reich, Hans H./Roth, Hans-J. (2007): HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: Reich/Roth/Neumann (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann, S. 71–94. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich_roth_havas5.pdf (Einsicht 24.04.2017).
- Reiss, Kristina/Sälzer, Christine/Schiepe-Tiska, Anja/Klieme, Ekhard/Köller, Olaf: (Hrsg.) (2015): PISA 2015. Waxmann Verlag: Münster
- Rilke, Rainer Maria (1898/2006): Die Gedichte. Limitierte Sonderauflage. Frankfurt a. M./Leipzig: Insel Verlag.
- Röhner, Charlotte/Hövelbrinks, Britta (Hrsg.) (2013), Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Roll, Heike/Spieß, Constanze (Hrsg.) (2013): Kunst durch Sprache – Sprache durch Kunst. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Heft 84/2013.
- Roth, Hans-Joachim (2007): Scaffolding – ein Ansatz zur aufbauenden Sprachförderung. www.kompetenzzentrumsprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/NewsletterKompSpraFeb07.pdf (Einsicht 25.05.2016).
- Sarter, Heidemarie (2013): Mehrsprachigkeit und Schule. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.
- Schader, Basil (2012): Sprachenvielfalt als Chance: das Handbuch; Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.
- Schammann, Hannes, & Montanari, Elke (2015). Integrationskurs. In Ingrid Gogolin, Viola Georgi, Mari- anne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, & Sandfuchs (Eds.), Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, Anastasia (2014): Muttersprache als Ressource?! Zweitspracherwerb bei Migrantenkindern. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Dorner, Magdalena/Langer, Elisabeth/Helten-Pacher, Maria-Rita (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Schneider, Stefan (2015): Bilingualer Erstspracherwerb. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schneider, Wolfgang/Baumert, Jürgen/Becker-Mrotzek, Michael/Hasselhorn, Markus/Kammermeyer, Gisela/Rauschenbach, Thomas/Roßbach, Hans-Günther/Roth, Hans-Jürgen/Rothweiler, Monika/ Stanat, Petra. (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“. Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung: http://www.bmbf.de/pubRD/BISS_Expertise.pdf (Einsicht 2016).
- Schulz, Petra/Tracy, Rosemarie (2011): LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. Testmaterialien und Manual. Göttingen, Bern usw.: Hogrefe Verlag.
- Schütte, Marcus (2009): Sprache und Interaktion im Mathematikunterricht der Grundschule. Münster: Waxmann Verlag.

- Siems, Maren (2013), Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungsverfahren_siems.pdf (Einsicht 24.04.2017).
- Spies, Susanne (2013): Fachsprache Mathematik verstehen und anwenden. In: Guadatiello, Speck-Hamadan (Hrsg.): Bildungssprache/Deutsch als Zweitsprache fördern. Frankfurt a. Main: Grundschulverband, S. 56–63.
- Tajmel, Tanja (2009): DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In: Ahrenholz, (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr.
- Tajmel, Tanja (2011): Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf (Einsicht 24.04.2017).
- Ulich, M., & Mayr, T. (2003). SISMik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg: Herder.
- Ulich, Michaela/Mayr, Toni (2006): SISMik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Freiburg i.Br.: Herder Verlag.
- Ulich, Michaela/Mayr, Toni (2007): SELDAK. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Freiburg i.B.: Herder Verlag.
- Unterrichtspraktische Anregungen zur Sprachförderung im Mathematikunterricht der Grundschule. (Modul 4.1) <http://pikas.tu-dortmund.de/material-pik/ausgleichende-foerderung/haus-4-fortbildungs-material/haus-4-fortbildungs-material.html>
- Verboom, Lilo (2010): Sprachbildung im Mathematikunterricht der Grundschule. http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/verboom_mathe_gs.pdf (Einsicht 9/2015)
- Vygotskij, Lev Semënovič (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wagner, Lilli (2008): SCREEMik Version 2. Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkindern. Russ.-Dt., Türk.-Dt. Manual und CD-ROM. München: Wagner Verlag.
- Wagner, Wolfgang (2015): Einführung in die Umfangsberechnung in der Grundschule. <https://www.youtube.com/watch?v=ch1mnCuPdJo> (Einsicht 22.05.2017)
- Watzlawick, Paul (1976/1988¹⁶): Wie wirklich ist die Wirklichkeit. Wahn, Täuschung, Verstehen. München/Zürich: Pieper.
- Weis, Ingrid (2013): Sprachförderung PLUS Mathematik. Förderbausteine für den Soforteinsatz im Mathematikunterricht der Grundschule. Stuttgart: Klett Verlag.
- Weis, Ingrid (2013): Wie viel Sprache hat Mathematik in der Grundschule? http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/wie_viel_sprache-Matheamtik_grundschule.pdf (Einsicht 9/2016)
- Wolff, Dieter (2004): Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb. In: Börner, Vogel (Hrsg.): Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Narr.
- Wood, Davis/Bruner, Jerome S./Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. In: The Journal of Child Psychology and Psychiatry, Volume 17, Issue 2.
- Zahlten, Stefanie/Koch, Katja (2016): „Dieses eine Ziel vor Augen ...“ – Ergebnisse der Gruppendiskussionen zur Implementation des Projektes DaZNet. Hildesheim: NLQ.
- Ziethen, Rahel (2004): Das Verhältnis von Sprache und Kunst: Ein Freiraum der Interpretation. In: Bosse, Glasmeier, Prus (Hrsg.): Der Ausstellungskatalog. Beiträge zur Geschichte und Theorie. Köln: Salon Verlag; S. 72–84.
- Ziethen, Rahel (2013): Kunstkommentare im Spiegel der Fotografie. Re-Auratisierung – Ver-Klärung – Nicht-kontingente Experimente. Bielefeld: transcript.

Dank

Wir danken den Förderern Stiftung Mercator, Niedersächsisches Kultusministerium, Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur für die großzügige Förderung, die dieses Projekt ermöglicht hat. Insbesondere sind wir der aufmerksamen Projektbetreuung durch Annika Witte, Mercator-Institut Universität zu Köln, herzlich verpflichtet. Für den Druck und die Distribution freuen wir uns sehr, dass wir auf das Niedersächsische Kultusministerium und das Niedersächsische Landesinstitut für Qualitätsentwicklung zählen dürfen.

Weiterhin danken wir Hiltraud Casper-Hehne, Claudia Tunsch und Katharina Franz, Georg-August-Universität Göttingen, herzlich für die Steuerung des Verbundprojektes.

Die Koordination der Herausgabe haben Katja Koch, TU Braunschweig, und Elke G. Montanari, Stiftung Universität Hildesheim, übernommen.

An der Endredaktion hat Ann-Kathrin Stauffenberg, Stiftung Universität Hildesheim, als studentische Hilfskraft mitgewirkt.

Niedersachsen, im September 2017

Katja Koch,
Elke G. Montanari,
Christina Noack,
Wilfried Wittstruck